

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PARA UMA AUTONOMIA EPISTEMOLÓGICA DAS
PRÁTICAS EM FORMAÇÃO CONTÍNUA

Tese para Doutoramento
em Ciências da Educação

*Sob a orientação do
Prof. Doutor José Alberto Correia*

Manuel dos Santos e Matos

711.220
PORTO
1998

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 9747
Data 98/05/21

À FILIPA

- que foi uma presença permanente ao longo deste trabalho, pela sua obstinada fidelidade ao *falar* das práticas.

Ao

SÉRGIO, à

JOANA e

CATARINA

- testemunhas quase impassíveis deste diálogo e, por isso, estimáveis.

AGRADECIMENTOS

Este foi um trabalho, em grande parte, solitário: por imposição das práticas institucionais, mas também por exigência da inexorável implicação pessoal que uma tarefa desta natureza pressupõe. Todavia, foi habitado por solidariedades e cumplicidades, sem as quais ele não seria possível,

Não está ao meu alcance, neste lugar e por este meio, nomeá-las na sua dimensão concreta e pessoalizada. Elas são muitas e de muitos tempos e lugares e algumas nem, aqui, se reconheceriam nos seus nomes, tal a inefabilidade dos seus gestos. A essas retenho-as, particularmente.

Todavia, numa perspectiva de pertença institucional não posso deixar de relevar o contributo das minhas e meus colegas de Faculdade tanto sob a forma de encargos que assumiram em meu lugar, como sob a forma de debate de ideias, de abertura de pistas e de confrontos de perspectivas, mormente no interior do CIIE, em cujo âmbito se inscreveu a produção deste trabalho através duma das suas linhas de investigação (Linha 2 - Formação, Identidades e Práticas Profissionais), dentro da qual, aliás, se tem vindo a desenvolver o Projecto "Modos de Socialização dos Professores num Contexto de Crise da Escolarização", patrocinado pela JNICT, em que se integra a presente investigação.

Ao Professor Doutor José Alberto CORREIA, sob cuja orientação trabalhei, devo agradecer, aqui, com a discrição possível, a seriedade e amplitude de perspectivas científicas, o espírito de problematização que é essencial à produção do sentido do que se faz em investigação e esse suplemento de simpatia humana, sem o qual não há formação.

Résumé

Utilisant comme toile de fond le modèle institutionnalisé de formation continue des enseignants et des instituteurs et institutrices de l'enfance, en accord avec la loi n° 249/92 et ses pratiques dominantes, ce travail s'engage dans un questionnement direct de ce modèle en se légitimant à partir d'une conception de formation qui n'est pas réductible aux déterminations scientifico-techniques pré-actives auxquelles se soumet, fondamentalement, le modèle visé. En exploitant la spécificité du travail enseignant dans un enregistrement interprétatif où la pratique n'est pas une application de la théorie, mais une production de "théories" pratiques, bio-socio-institutionnellement encadrées, la recherche que l'on présente ici, pose la question de la formation dans un plan pré-scientifique, (dans le sens ontologiquement antérieur à la normativité scientifique), et suggère le développement en parallèle de deux logiques difficilement compatibles. La tension dialectique, qu'y est présente, est constitutive de l'essence même de l'école, laquelle s'exprime dans le jeu pas encore résolu, que maintiennent, entre elles, les catégories d'instruire, former, et apprendre, raison pour laquelle, dans la structure de ce travail, elles gardent un lieu pertinent comme points d'entrée pour l'explicitation du sens des relations entre théorie et pratique.

ABSTRACT

Having as framework the institutionalised in-service training model of teachers and kindergarten teachers, as it was defined by the 249/92 Law and its dominant practices, this work aims at a straight discussion about that very model. This work searches for its legitimisation on a training process definition which can not be reduced to pre-active technical-scientific determinations, to which that model is supposed to be submitted to. Exploring teaching work specificity in an interpretative mode, in which practice is not the mere appliance of theory, but rather a practical *theories* production, the bio-socio-institutional frame is stressed. This research deals with training issues in a pre-scientific level (in the sense that it is ontologically previous to scientific normativity), from which we can conclude that the parallel development of two rationalities hardly overlap. That dialectic tension is constitutive of School's natural essence, which is expressed, mainly, in the unsolved game, that the categories of instructing, training and learning, hold between them. That is why in the economy of this work they share a privileged place which can explain the sense of the relations between theory and practice.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE	28
A LEGITIMAÇÃO TEÓRICA DA PROBLEMÁTICA	
CAPÍTULO I	
INTENCIONALIDADE EPISTEMOLÓGICA E LEGITIMIDADE TEÓRICA	29
CAPÍTULO II	
EM PROL DE UMA EPISTEMOLOGIA PRÁTICA	49
CAPÍTULO III	
UMA ARQUEOLOGIA EPISTEMOLÓGICA DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO	77
SEGUNDA PARTE	114
O INSTRUIR COMO VOCAÇÃO TOTALIZANTE DA RAZÃO OU AS PERPÉCIAS DA RAZÃO ESCOLAR EM QUATRO MOMENTOS	
CAPÍTULO I	
AS ASTÚCIAS DA RAZÃO ESCOLAR	115
<i>A Peripécia : Uma analogia possível para a análise da escola como instrução pública.</i>	
1. Da construção da analogia da peripécia e da sua pertinência para a análise do trajecto da escola como instrução pública.	123
2. Os momentos constitutivos do modelo instrucionista ou a peripécia da escola em movimento.	129
2.1. Primeiro Momento: "circular enquanto se conversa"	133

2.2. Segundo Momento: o trabalho oculto da retórica - separar em vez de superar ou a causalidade do destino.	141
---	-----

Primeira instância - da sacralização da escola à construção do espaço público	145
--	-----

Segunda instância -- entre a retórica e a ciência, a construção da "docilidade" docente.	158
---	-----

CAPÍTULO II

A CIENTIFICIDADE EM EDUCAÇÃO OU O TERCEIRO MOMENTO DA PERIPÉCIA: A CONSTRUÇÃO DA <i>DISCIPLINA</i>	170
---	-----

Primeira instância: da tensão entre vários registos de observabilidade	173
--	-----

Segunda instância: a positividade em Educação ou o fundamento científico da observabilidade pela Escola	187
--	-----

CAPÍTULO III

A TELEOLOGIA FUNCIONAL DA ESCOLA OU O QUARTO MOMENTO DA PERIPÉCIA: A BANALIZAÇÃO DO IMPREVISTO	211
---	-----

TERCEIRA PARTE:	264
------------------------	-----

A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CONTÍNUA OU UM ESTRANHO OBJECTO DE DESEJO EM MOVIMENTO	265
--	-----

1. Quadro global de interpretação do fenómeno como objecto de estudo	267
--	-----

2. A formação contínua como projecto: na órbita da escola.	281
--	-----

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO MOVIMENTO:	293
<i>DA CIDADE CONVITAL ...</i>	293

FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO PROCESSO INSTITUÍDO	308
... "O PAÍO NOSSO DE CADA DIA"	308
CAPÍTULO III	
AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: UM SEGREDO BEM GUARDADO	316
CAPÍTULO IV	
O TRABALHO PEDAGÓGICO ENTRE CILA E CARIBDIS	347
CONCLUSÃO	380
BIBLIOGRAFIA	385

INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta, mais do que **sobre** a formação, é um trabalho **de** formação ou, para se ser mais fiel à prática a que se submete, um trabalho de **auto**-formação. Pode parecer contraditório que um trabalho de auto-formação aceite ser caracterizado como submetido a uma prática, quando a formação (e, *a fortiori*, a auto-formação) visa o domínio da prática. E, todavia, a expressão não é uma flor de retórica, se por retórica se entender o ludíbrio da prática.

Explicitando: a formação de que aqui se trata não é um objecto teórico de que o investigador se foi apropriando para o dominar à medida que ia integrando no seu universo mental as diferentes componentes da sua estrutura conceptual. Também não é um processo tipificado que obedeça a regulações temporais, funcionais ou modais antecipadamente inscritas num modelo de investigação cujos passos se foram decalcando segundo um caminho já balizado. A formação de que aqui se trata é, fundamentalmente, a da valorização da experiência vivida como um processo intersubjectivo, cujos ingredientes, materiais e simbólicos, relevando, embora, dos contextos sócio-institucionais que constituem a matéria prima da formação, representam as condições de possibilidade da sua própria transformação, quando reflectidos como objectivados nos próprios contextos sócio-institucionais e práticas de trabalho de que são, simultaneamente, condição e emanação.

A valorização da experiência como via de formação implica, assim, um processo de subjectivização crítica mediante o qual se torne possível a explicitação do que é instituído/instituente na

experiência da vida instituída. O facto de ser exigível para a valorização da experiência como via de formação a sua subjectivização crítica decorre, não apenas da necessidade de afirmação duma identidade psicológica percebida como autónoma, mas, essencialmente, do reconhecimento da sua integração numa identidade cuja autonomia se constrói na consciência da interdependência institucional. Esta consciência da interdependência institucional é entendida como um processo de construção de sentido num mundo humano já estruturado, mas cuja estrutura, enquanto espaço de acção própria e alheia, não é independente do sentido que eu possa construir a partir de, ou antecipando, a acção alheia, o que significa que esse sentido é já acção, porque sem ele nem a acção própria seria possível, nem a alheia, interpretável. A subjectivização crítica não é mais que a designação desse processo que é um processo sempre inconcluso, tanto porque o sentido não é mecânico, com o que deixaria de ser sentido, quanto porque a sua própria prática o torna mais exigente.

A subjectivização crítica como processo de explicitação do sentido da acção não é, entretanto, uma prática subjectiva. O facto de a acção ser interdependente, de se inscrever em contextos já instituídos e institucionalizados e permitir, por isso, que as suas determinações intersubjectivas se objectivem em mecanismos de delegação de poder e de especializações expropriativas das suas potencialidades de produção de sentido em comum, contribui para a sua naturalização e, portanto, para a diluição da intersubjectividade num jogo estrutural *independente*.

A subjectivização crítica é o reconhecimento da auto-implicação na construção do sentido das regras comuns, *inclusive*, daquelas que contribuem para a perda colectiva dos meios de produção do sentido das práticas e é este sentido de

cumplicidade activa e indissolúvel de participação no sentido da prática dos outros que habilita ao trabalho da compreensão e da desconstrução do jogo *estrutural* independente.

Sem este sentido de auto-implicação no jogo, não é possível evitar o nó cego em que se cai, especialmente visível no caso de muitos e muitas profissionais exasperados com a rotina que o(a)s rodeia, contra a qual batalham quixotesicamente, à medida que os moinhos de vento se acastelam. É o que ocorre, por exemplo, naquele tipo de práticas profissionais que se pode designar pela expressão de *voluntarismo inspirado*, expressão que foi buscar a sua pertinência a uma categoria de análise trabalhada por BOLTANSKI/THÉVENOT (1991) e cujo sentido serviu de suporte a uma investigação em que participámos.

Procurando, à luz da teoria da justificação das práticas, proposta por aqueles investigadores, o sentido da acção profissional de um conjunto de professores duma escola secundária, através de entrevistas conduzidas segundo um registo de narrativa *livre*, foi possível identificar um conjunto de tipos (no sentido heurístico do termo) no qual emerge, como o mais *perturbante*, precisamente aquele que designámos por *voluntarismo inspirado*. E o seu carácter de *perturbante* advém do facto de o seu sentido não ser interpretável no âmbito do senso comum da gramática institucional, mas no quadro de uma busca de *autenticidade*, cujos princípios se alimentam, militantemente, da denúncia desse senso comum de forma contraditória, uma vez que essa autenticidade se baseia nas razões dessa denúncia que, por sua vez, se legitima no desejo de as suprimir.

O *voluntarismo inspirado* vai buscar a sua fonte de legitimidade à necessidade de criar incessantemente e, em movimento simétrico, combater a rotina num registo de

protagonismo que se baseia numa leitura pessoal sobre a urgência dos problemas que *deveriam ser evidentes* para todos:

A personalização da iniciativa, o rasgo individual, que é legitimado, não na base dum interesse egoísta, mas em nome do interesse de todos, que é preciso libertar desta ordem rasteira, caracterizam a acção inspirada como não sendo deste mundo. Por definição, a realidade do voluntarismo confunde-se com a sua idealização pelo que o espaço social da sua realização tende a afunilar-se e a ter efeitos precários, dada a pequena ou nula margem de participação que fomenta. Como efeito de prova, o voluntarismo desdobra-se em activismo e iniciativas que devem revestir formas, tanto quanto possível, inovadoras e de largo efeito simbólico, que funcionem como argumento contra os detractores. O fracasso é visto como um bloqueio dos outros, o que instaura uma relação de remoque e suspeita mais ou menos permanente:

"Quem me deu cabo de tudo? Os delegados de disciplina.(...). O bom professor aqui é o que sabe umas técnicas e que põe os alunos nos exames a ter notas redondas (...). É o amestrador").

O tipo de organização, a rede das relações ou as lógicas dos outros são realidades menores para o mundo do voluntarismo inspirado:

"Eu continuo a dizer que os modelos de formação não têm importância nenhuma ou quase nenhuma, o que tem importância é quem está à frente da formação".

O voluntarismo inspirado, porque vive de intuições e de iluminações súbitas, caricaturiza o trabalho quotidiano e a experiência alheia e, perante o fracasso das suas iniciativas, ascende a um mundo liberto, mas (e porque) solitário, transforma-

se num juiz implacável dos seus críticos, lamentando a sorte das suas vítimas:

"Quer dizer, tudo o que se faz, outras vezes, outras iniciativas que se tomaram, chamam carnavais; claro que a mim não me afecta nada, mas afecta os mais novos, que estão cá há pouco tempo e nem ousam, percebe, porque depois isto sabe-se e ouve-se. Isto é muito mau, porque nem fazem, nem gostam que se faça"...

Como parece evidente, o voluntarismo inspirado tem no individualismo institucional o seu principal adversário, mas também a sua principal fonte de energia, pelo que, na incomunicação mútua, o combate prossegue, mantendo-se a estrutura imperturbável....

É tendo em conta este fenómeno que se defende que a subjectivização crítica, como via de realização da autenticidade pessoal e profissional, é indissociável duma prática intersubjectiva das relações de trabalho e é nesse sentido que se pensa a experiência vivida nos contextos de trabalho como uma oportunidade de formação. Contrariamente ao que é comum representar-se, a experiência quotidiana de trabalho apresenta uma riqueza e uma variabilidade de situações que não é possível resolver senão à margem e, mesmo, muitas vezes contra aquilo que é conforme ao institucionalmente estabelecido. A prática nunca é, portanto, uma aplicação. É isso que testemunha, incessantemente, o relato das práticas, a necessidade de falar delas, de as reconstituir na sua especificidade, como se elas, simultaneamente, ocultassem e revelassem aos próprios o sentido de si próprio. O falar sobre as práticas é, assim, também, a necessidade de as fazer falar por nós, de nos revelarmos nelas

através do sentido que os outros lhe dão. É isso que significa, em última análise, o estereótipo, tantas vezes repetido “a minha prática diz-me que...”, como se eu fosse um *ouvinte* das minhas práticas, através daquilo que os outros têm oportunidade de dizer acerca delas. “A minha prática diz-me que...” é, obviamente, uma forma de me autorizar, de me constituir como perito na matéria de que falo e é por isso que eu posso falar dela publicamente, mas é, igualmente, uma forma de ser autorizado a partir do momento em que posso explicitar perante os outros o seu próprio sentido, confrontado-o e construindo uma autenticidade partilhada e reconhecida

É evidente que a prática de que falo e a partir da qual me autorizo é transfigurada, transformada, por efeito deste meu trabalho de construção de sentido público, sendo, por aí que é possível, encará-la como construção do sentido do futuro e de reconciliação com o passado. De facto, a experiência vivida, como experiência de formação, não é alguma coisa virada para o passado. Ela é valorizada, não para ser repetida, mas porque transporta consigo alguma coisa de diferente daquilo que é o presente e, portanto, enforma o futuro. É nesse sentido que as experiências são sempre idealizadas, porque asseguram, no presente, um desejo de identidade não realizado. A centração da formação na experiência vivida é, então, um projecto de formação que consiste em recuperar o sentido da falta de sentido do trabalho quotidiano.

A entrada para a formação pela experiência vivida através da subjectivização crítica representa uma opção que é uma alternativa tanto ao modelo de formação clássico pelo conhecimento pré-activo, centrado sobre as funções do sistema,

como ao modelo científico-técnico de tipo pericial, regido pelo princípio da administração racionalizada de saberes, produzidos segundo protocolos observacionais asseptizados e individualmente apropriáveis com vista à sua aplicação prática. Se, teoricamente, a legitimidade dessa opção face às respectivas alternativas parece de fácil aceitação, já a sua viabilidade prática se confronta com todo um cortejo de mal-entendidos dificilmente ultrapassáveis.

Na verdade, do ponto de vista teórico, pode sustentar-se que a emergência da formação contínua e a sua posterior consagração institucional representam, no plano do exercício das funções escolares, o reconhecimento de que a acção formativa clássica exercida pelo sistema institucional sobre os seus agentes se desestruturou com a própria desestruturação da instituição escolar e que, como diz DUBET (1994: 176), “a ideia clássica da unidade do actor e do sistema, ideia que implica a existência duma lógica central, já não é aceitável”.

Por outro lado, o modelo pericial construído em torno de competências científico-técnicas, definíveis segundo uma relação ideal com o seu campo de aplicação e administradas de acordo com a lógica da sua produção teórica, como é típico da formação inicial e como é prática dominante na formação contínua instituída, busca constituir-se mais como um sucedâneo funcional da socialização institucional do que como um instrumento reestruturador dos efeitos diferidos dessa socialização. De facto, ainda que o modelo reconheça alguns escrúpulos em propor-se como guia de acção e insinue a necessidade da sua transformação prática por parte dos profissionais, nem por isso se exime à possibilidade de intervir estruturantemente no campo das práticas, pelo menos ao nível da estrutura simbólica da profissão docente, que continua a representar-se, se é que não aprofunda essa tendência, como o

exercício de saberes especializados, identificados e hierarquizados segundo uma visão de rigor formal que até não dispensa ser reconhecida em medida matemática de créditos/hora.

A crónica ambiguidade que atravessa o discurso educativo, constitutiva da heterogeneidade entre pensamento formal e acção social, tende a traduzir-se, sobretudo em momentos de crise dos mecanismos de legitimação do poder, num esforço de dissociação teórica entre valores, como factos educativos, e valores como subjectividades, sendo o facto educativo construído na referência a necessidades sociais e as subjectividades a significações particulares, inerentes à produção subjectiva da vida. É certo que esta metodologia clássica de definir o objecto científico do discurso educativo nunca atingiu uma dimensão incontroversa, mas isso não impediu a sua utilização funcional, e até a sua sobredeterminação institucional no quadro duma visão da educação sujeita a uma lógica escolar.

Todavia, o critério para definir, hoje, o estatuto de necessidade social, como fundamento do carácter de facto educativo objectivo, torna-se particularmente espinhoso de encontrar a partir do momento em que a instância mediadora que operava essa possibilidade, e que era a instituição escolar, perde autonomia, impondo-se a sua recuperação, não já a partir de si, mas, justamente, à custa da sua identidade, através da incorporação de factos cuja heterogeneidade educativa torna impossível a sua própria categorização educativa e, portanto, o seu reconhecimento objectivo. É o que podemos reconhecer no movimento discursivo sobre o projecto educativo local, invocado como uma necessidade social para fundar uma nova escola em nome da inclusão social, o qual tem como pressuposto ideológico a comensurabilidade de todas as culturas e de todas as subjectividades, decorrendo daí que a possibilidade de dissociar

factos educativos, constitutivos de uma ordem externa homogeneizadora de comportamentos, da expressão mesma desses comportamentos, ou seja do contexto da acção que os produz, não existe, *teoricamente* falando.

É isso que explica que a problemática pedagógica se vá progressivamente construindo em torno dum registo pragmático do discurso e não já dum registo semântico, perdida a vitalidade unificadora da palavra, como lugar da pré-convergência da acção. O protagonismo discursivo do projecto educativo à custa duma centração na acção futura, idealmente consensualizada, visa curto-circuitar, em simultâneo, uma prática dependente das *rotinas* instituídas sobre um passado, que se pretende inerte, e uma prática anárquica individualisticamente motivada. Nestes termos, o projecto é o lugar da acção mas o seu sentido pedagógico será aquele que os seus actores nele construirão.

A dependência do sentido da acção do próprio decurso da acção torna o sentido da acção educativa discursivamente incontrolável ou, pelo menos, controverso, mas o facto de o projecto educativo ser reconhecido como uma necessidade social incorpora a controvérsia como constitutiva do processo educativo, sendo por aí que se reconhece aos alunos, aos pais e encarregados de educação o estatuto de co-educadores.

A centralidade do projecto educativo nas políticas educativas e dos seus efeitos desejáveis na vida das escolas, fenómeno, aliás, observável na maior parte dos países que se confrontam com a necessidade de descentralizar os mecanismos de decisão educativa como réplica à multiplicação dos protagonismos locais em (dis)função com o *fenómeno* da globalização da vida contemporânea, pressupõe, ou, pelo menos, permite que se pressuponha, que a vertente organizacional das escolas adquiriu

um estatuto estratégico de precedência sobre as vertentes técnico-didáctica e curricular que, na cultura tradicional das escolas detinham, por sua vez, a centralidade nas preocupações do trabalho. Esta centralidade era, aliás, apoiada pela investigação educacional, situação que, de resto, se mantém (CORREIA, 1995) NÓVOA, 1996), embora tenha vindo a ser partilhada nos últimos anos com alguma veemência por temas de índole organizacional (CANÁRIO, 1995).

O facto de as preocupações técnico-didácticas e curriculares preencherem o essencial das actividades dos professores e o de as questões organizacionais e comunicacionais serem assumidas como “indo por si” não resulta, apenas, duma prática cultural e formativa que privilegiava a transmissão do saber especializado (o instrucionismo, eminentemente, com base na **palavra unívoca**), sob a forma de responsabilidade individual e, assim, representada, porque vivida, como a especificidade maior da profissão docente. Ela traduz uma prática institucional que assenta(va) os seus fundamentos numa vida institucional pré-regulada não apenas em normas omnipresentes, mas na natureza mecânica dos espaços e na pregação geométrica dos tempos, nas marcações e enquadramentos materiais e simbólicos das relações, configuradas em modelos biológicos de desenvolvimento, nos sistemas de comunicação e linguagem e, em última análise, nas próprias expectativas escolares dos alunos, cujo destino dependia, em grande medida, da conformidade institucional.

A inversão desta situação, resultante da massificação escolar e da correspondente multiplicação das lógicas de acção, coloca a dimensão técnico-didáctica e a sua articulação com a disciplina curricular numa relação de dependência não apenas funcional ou estratégica, mas crítica, relativamente aos sistemas de comunicação e de organização, com a agravante, particularmente

sensível, de tais sistemas não serem, por um lado, individualmente domináveis e, por outro, não serem objecto de apropriação científico-técnica, como as matérias curriculares.

Daqui, resulta que, se a prática do projecto educativo se apresenta como sendo indispensável à própria viabilização da vocação central da escola, enquanto perspectivada como tarefa cognitiva, a verdade é que essa indispensabilidade não tem sido *percebida* pelos agentes educativos e, designadamente, pelos professores como uma tarefa sua, a que não é estranho tanto o facto de o seu registo de observabilidade ter sido construído no sentido da *sala de aula*, como espaço de acção, como o de o projecto educativo ser visto como uma intervenção político-administrativa estranho à actividade lectiva, enquanto tal e, portanto, invasiva da “autonomia” profissional. Acresce que esta *visão* é autorizada, empiricamente, pela forma como a ideia de projecto tem sido concretizada nas suas diferentes *experiências* escolares: como um objecto híbrido, transdisciplinar, indefinido na sua metodologia, conteúdos e objectivos e, muito frequentemente, como uma estratégia folclórica de captação dos *novos* clientes da escola, para quem as matérias escolares na sua forma directa e *natural* constituem um obstáculo que é preciso minimizar...

Se, incidentalmente, se invoca, neste contexto, a problemática do projecto educativo e do que nela é significativo do ponto de vista da construção de uma outra relação profissional, pretende-se, com isso, ilustrar, sobre um novo objecto escolar, o que nele se revela como a expressão dum núcleo estruturante e permanente do processo de formação de professores e educadores e que na arquitectura deste trabalho desempenha o ponto de suporte dos elementos centrais do seu travejamento.

Esse núcleo estruturante e permanente corresponde ao pressuposto de que a formação de professores releva duma epistemologia prática, cuja pertinência, como todo o saber, repousa sobre um juízo de adequação ou não ao tipo de actividade que se exerce. Esse juízo, porém, não se exprime segundo a lógica científica, se entendermos por lógica científica como aquela que preside aos enunciados nomotéticos, isto é, sujeitos a uma relação de causalidade controlável, quer segundo protocolos experimentais, quer segundo normas universalmente convencionadas. O juízo em educação é sempre um juízo de valor e, como tal, inclui uma relação de dever-ser, cujo fundamento não discutimos aqui, nas suas fontes de constituição, mas que supõe, em consequência, formas de convicção, sentimentos e crenças, cuja formação e transformação exigem não só uma lenta impregnação temporal, como estabilidade institucional e experienciação social no interior do grupo profissional.

O facto de ter de haver uma articulação necessária entre juízos, sentimentos e crenças integrando o processo de formação, isto é, o facto de o exercício intelectual ser indissociável da sua impregnação moral e existencial supõe, por um lado, que esse processo seja vinculada a uma prática e que, por outro, essa prática seja significativa.

É nesse sentido que se defende que a prática profissional é uma actividade já enformada teoricamente, embora a *teoria* subjacente seja uma teoria primária no sentido ontológico do termo, pois que encorpora um *contínuum* de vivências, experiências e interesses permeabilizados institucionalmente e não racionalmente mediado, isto é, não tematicamente organizado pelos profissionais segundo um regime de racionalidade lógica ou criticamente questionado, a não ser no limite da contrafacção do sentido que organiza esse *continuum*. Este *contínuum* não é,

portanto, arbitrário, isto é, aleatoriamente constituído, porque, embora não tecnicamente regulado, está vinculado a significações que são constitutivas da sua relação com o mundo e com os outros e, portanto, constitutivas da identidade própria, segundo uma relação de necessidade que determina a própria consciência prática possível.

Esta relação de necessidade quer significar que há uma relação de *causalidade* entre aquilo que se faz e as *razões* por que se faz, embora estas razões possam não ser acessíveis à consciência imediata, como actividade racional à maneira aristotélica, justamente porque a consciência impediria que elas ocorressem como ocorrem e para isso seria necessário que a consciência fosse constituída à margem da própria prática bio-socio-cultural que a *produz*.

É assim que se interpreta o conceito de intencionalidade husserliano, combinado com o de reflexividade de GIDDENS (1996), cuja síntese permite interpretar a prática como um jogo interactivo, monitorizado por competências mútuas, trabalhadas no âmbito duma reflexividade comum que é, todavia, um processo interpretativo sempre em curso, dependente da actividade comunicacional, encarada, aqui, não propriamente num registo habermasiano que, aliás, paira um pouco por todo este trabalho, mas num registo de construção de sentidos, enquanto a palavra é, como discurso articulado, o grande instrumento de construção da escola e da profissionalidade docente, porque é sobre ela que repousa (pelo menos, nos países de tradição centralizada) a legitimidade da acção educativa, tanto a directa, como a indirecta, a que deriva dos conteúdos, técnicas e métodos utilizados: com a condição, porém, de ter sido profissionalmente praticada, isto é, apropriada e reconhecida como lugar comum, indispensável à formação do senso comum “que pode ser entendido como

compreendendo um corpo de conhecimentos teóricos mais ou menos articulado, usado para explicar por que motivo as coisas são como são e acontecem como acontecem”, na definição de GIDDENS (Ib. 133).

O saber profissional e a educação estrutura-se sobre o discurso educativo especializado sob a forma de linguagem comum, sem que entretanto, possa aceitar sujeitar-se à sua equivocidade, sob pena de comprometer o efeito esperado. De facto, é essencial à educação o ser-se autorizado no que se diz, o que supõe, por sua vez, uma relação de convicção com o que se diz, isto é, uma identidade entre a teoria e a prática.

A formação profissional dos professores e educadores, como, de resto, acontece com todos os profissionais que se ocupam do *social* segundo uma orientação axiológica, embora encorpore competências técnicas e científicas que lhes dão as respectivas especificidades funcionais e sociais, não pode prescindir dum regime de socialização informal (NÓVOA, 1995:18) que promova a vivência prática dos próprios referentes profissionais, incluindo os de ordem científica e técnica.

Esta interpretação da prática afasta, portanto, aquelas concepções e, sobretudo aquelas práticas teóricas da formação, para as quais a prática é encarado como padecendo de um défice de formação, formulado segundo um juízo de autoridade teórica que não reconhece a irredutibilidade dos processos de formação à condição de objecto de estudo formalizado, negando, assim, aquilo que é especificamente constitutivo dos processos de formação: o seu trabalho auto-poiético, pressuposto na relação sujeito/sujeito e não na relação sujeito-objecto, porque o seu campo de estudo, como diria, de novo, GIDDENS tem de “ser lido como um mundo pré-interpretado, em que os significados desenvolvidos pelos

sujeitos activos entram de facto na constituição ou produção desse mundo”(1996:167).

É sobre esta problemática de fundo que, no essencial, repõe, a cada passo, a questão da relação entre a teoria e a prática em educação, que se desenvolverá este trabalho.

Ele organiza-se segundo uma tripla intencionalidade, organizada num objectivo central, qual é o de produzir a inteligibilidade das práticas profissionais como um processo de construção dos próprios profissionais.

Pela intencionalidade epistemológica, pretende-se compreender como a ciência e a técnica se constituem em critérios de observabilidade comuns indispensáveis à formalização da acção com base no condicionamento objectivo de um olhar comum.

Pela intencionalidade socio-política, intenta-se reconstruir o processo através do qual a existência do Estado e as suas formas concretas de organização e desenvolvimento supõem uma forma de racionalização, a que a educação *científica* é indispensável, justamente, porque fundamenta de forma *necessária* as medidas que há que tomar.

Pela intencionalidade prática, busca-se pôr em evidência a forma como as práticas informais da vida interactuam com aquela dupla intencionalidade, como resistem, se amoldam ou se deixam eliminar e segundo que lógicas de acção.

O uso simultâneo desta tripla intencionalidade, pelo menos no plano da monitorização mental do trabalho, explica que o desenvolvimento do texto obedeça a uma estrutura que pode parecer circular, carácter que foi deliberadamente procurado para sugerir aquilo que é essencial a um processo de formação: uma

constante elaboração e reelaboração geradora de sentido para a prática. Foi isso mesmo que presidiu à opção, em certos momentos, por determinadas figuras heurísticas, como a analogia da *peripécia* da institucionalização da Escola, a que se concede largo tratamento.

Um rápido bosquejo sobre a arquitectura do trabalho, assim como alguns traços caracterizadores da sua metodologia, podem ser indispensáveis, desde já, ao registo de uma pré-compreensão tanto da legitimidade das opções tomadas, como dos meios em que elas se suportam.

Do ponto de vista formal, o corpo da investigação é constituído por três partes. Uma primeira parte, que se designa por “Legitimação teórica da problemática” e compreende três capítulos, propõe-se, ao mesmo tempo que caracterizar o objecto como inobjectivável, defender uma perspectiva epistemológica, constitutiva do próprio objecto, com base numa hermenêutica crítica que explicita os seus fundamentos à medida que é produzida.

Uma segunda parte, que se identifica como “O instruir como vocação totalizante da razão ou as peripécias da razão escolar”, constituída igualmente por três capítulos, expande os seus referentes teórico-metodológicos à construção sócio-histórica da escolaridade, tendo em vista reconhecer, no desenvolvimento do processo histórico do sistema escolar e da construção da figura do professor, as matrizes configuradoras do modelo dominante de escolarização, que se define como instrucionista, na sequência da legitimação teórica anterior. Tenta-se compreender como este modelo se foi definindo e evoluindo na sua relação com o sistema global (sócio-político, científico-cultural e económico), correspondendo às suas diferentes inflexões e diferentes graus de

valência, definidos em termos de variação das relações entre os sub-sistemas, sem, todavia, deixar de aprofundar a sua tendência estrutural.

Numa terceira parte, centrada em “a problemática da formação contínua”, compreendendo quatro capítulos, tenta-se construir uma articulação entre os diferentes momentos da “Formação Contínua” na sua relação com a Escola, tendo em vista produzir um quadro de inteligibilidade que *mostre*, em diferentes planos, atravessado por diferentes temporalidades, as convergências, tensões e ambiguidades que se tecem no interior do modelo instrucionista do sistema escolar.

Se a investigação busca problematizar, essencialmente, as relações entre a teoria e a prática ao nível do exercício da profissionalidade docente de modo a favorecer uma compreensão crítica do actual sistema de formação contínua dos professores na sua relação com a Escola, tal intento não parece possível sem se questionar os modos de relação da Escola com a vida, ou, dizendo o mesmo, os modos de relação entre o formal e o informal, onde a formação se tece (e não é por acaso que o parentesco etimológico com base na “forma” aparece aqui tão visível). E esse é “leitmotiv” deste trabalho.

A ruptura entre o formal e o informal em educação, que está na base do divórcio teoria/prática, deve procurar-se na própria institucionalização da Escola e no generoso projecto iluminista que o inspira e nas suas formas embrionárias que mais tarde desabrocharão em tecnocracia e estadocracia para virem a desembocar, por agora, numa projectocracia que se anuncia como podendo operar a reconciliação entre o formal e o informal, constitutivos do reencontro entre a educação e a sociedade.

Quando se classifica de *generoso* o projecto iluminista que esteve na origem da ruptura entre as componentes formal e informal do processo educativo não se tem em vista nenhum efeito literário com o adjectivo utilizado, mas, se efectivamente ele soa como irónico no contexto em que aqui aparece, isso permite encará-lo como problemático, isto é, como portador dum duplo sentido que nós hoje estamos em condições de estabelecer, mas que não se pode, honestamente, reconhecer como podendo tê-lo sido para os seus promotores e para as forças e correntes que o suportavam.

Não é que se defenda, como matriz teórica básica deste trabalho, uma perspectiva historicista no sentido de que a compreensão dos acontecimento e dos factos deriva da tese de que há uma génese histórica entre eles, produzidos colectivamente de forma inconsciente até que se tornem objecto de reflexão crítica que, eventualmente lhes imprima um outro sentido; o que, todavia se defende é que os acontecimentos e as inovações são processos humanos conduzidos, em nome de necessidades colectivas, por grupos, movimentos ou organizações que produzem, em simultâneo, a legitimação teórica da sua intervenção segundo razões universais, das quais não estão em condições de duvidar, justamente porque elas são o seu princípio de acção, ao mesmo tempo que a acção legitima esses princípios, embora, evidentemente, de forma não universal, sendo por aqui que eles podem ser contrariados.

Nestes termos, as respostas sociais e históricas encontradas para as situações são função tanto do grau de consciência prática, implicada nelas, como do grau de expectativas que é possível antecipar com a sua resolução como, ainda, do significado que é possível construir socialmente, isto é, da sua ressonância simbólica e cultural. Se esta opção teórica arrasta

consigo, como consequência, uma espécie de estilo *necessitante* para as decisões ou para as empresas humanas, tal deve entender-se como válido, não para a história ou sociedade no seu conjunto, pois que não se conceptualizam, aqui, como uma totalidade funcional ou orgânica, embora não faltem na história exemplos desses, que, todavia postulam outras explicações, mas para os movimentos diferenciadores e inovadores que não agem segundo a necessidade historicamente determinada, mas segundo uma consciência cognitiva prática que, embora epocalmente situada, se alicerça na experiência pessoal, social e política, na cultura e nos grupos de pertença e nas oportunidades de vida. Pode haver quem considere estar aí envolvido um círculo vicioso, em termos lógicos, um pouco à maneira do caso dos *cérebros na tina*, segundo a famosa imagem usada por PUTNAM (1992: 28 e ss)¹, querendo significar que as razões em que as pessoas

¹ - PUTNAM, H. (1992): *Razão, Verdade e História*, Lisboa, Publicações D. Quixote. O passo citado reza o seguinte: "Eis uma possibilidade de ficção científica discutida pelos filósofos: imagine-se que um ser humano (pode imaginar que é você mesmo) foi sujeito a uma operação por um cientista perverso. O cérebro da pessoa (o seu cérebro) foi removido do corpo e colocado numa cuba de nutrientes que o mantém vivo. Os terminais nervosos foram ligados a um supercomputador científico que faz com que a pessoa de quem é o cérebro tenha a ilusão de que tudo está perfeitamente normal. Parece haver pessoas, objectos, céu, etc.; mas realmente tudo o que a pessoa (você) está experienciando é o resultado de impulsos electrónicos deslocando-se do computador para os terminais nervosos. O computador é tão esperto que se a pessoa tenta levantar a mão, a retroacção do computador fará com que ela "veja" e "sinta" a mão sendo levantada. Mais ainda, variando o programa, o cientista perverso pode fazer com que a vítima "experencie" (ou se alucine

acreditam não têm nenhum fundamento científico para além das suas convicções que, ao produzirem as acções que produzem pela energia que as alimenta, ainda as tornam mais radicalmente falsas precisamente porque as confirmam na *inverdade*. Tal interpretação não tem cabimento, justamente porque não se trata de uma verdade lógica, mas duma verdade prática, isto é, uma verdade que está associada à sua própria transformação à medida que se transforma o sujeito nela pela acção que realiza.

Este princípio teórico-metodológico como suporte interpretativo em que se apoia este trabalho e que constituirá o essencial das preocupações do primeiro e segundo capítulos da Parte Primeira ("Intencionalidade epistemológica e legitimidade teórica" e "Em prol de uma epistemologia prática"), releva duma concepção metateórica do saber em educação e em formação que assume que esse saber é produzido em acto, isto é, fora dum regime de aplicação, a qual, em tais condições, não pode validar "a priori" as suas próprias propostas. A sua validação, pois, no contexto deste trabalho, resultará do sentido que for possível construir (e ser reconhecido) para as diferentes situações

com) qualquer situação ou ambiente que ele deseje. Ele pode também apagar a memória com que o cérebro opera, de modo que à própria vítima lhe parecerá ter estado neste ambiente. Pode mesmo parecer à vítima que ela está sentada e a ler estas mesmas palavras sobre a divertida mas completamente absurda suposição de que há um cientista perverso que remove os cérebros das pessoas dos seus corpos e os coloca numa cuba de nutrientes que os mantém vivos. Os terminais nervosos é suposto estarem ligados a um supercomputador científico que faz com que a pessoa de quem é o cérebro tenha a ilusão de que...".

analisadas, quer através da pertinência dessas situações para aquilo que é arguido face às relações estabelecidas e vice-versa, quer através do sentido estabelecido nessas relações.

Nesta conformidade, o método a que se recorre pode caracterizar-se como sendo híbrido: fundamentalmente reflexivo e hermenêutico, mobiliza diferentes recursos, como figuras heurísticas sob a forma de analogias, processos comparativos com base em diferentes percursos históricos do processo de institucionalização da escola, textos históricos, científicos e literários, assim como contributos filosóficos e sociológicos.

Conforme já se deixou entrever, o trabalho aproxima, no seu desenvolvimento, a lógica da formação contínua da formação inicial não apenas num registo de confrontação conceptual, mas, e fundamentalmente, numa dimensão histórico-social e institucional, porquanto tal desígnio se ofereceu como o mais pertinente para a perspectiva em vista, atendendo, por um lado, às suas múltiplas contaminações práticas e, por outro, às suas intercepções e às suas cumplicidades desejáveis na óptica que aqui se defende.

De facto, não parece possível uma compreensão crítica, isto é, capaz de restituir a génese e o desenvolvimento dos processos que vieram a ser dominantes na prática da formação contínua institucionalizada nos nossos dias, de modo a poder ter sobre ela, não um juízo complacente de alguém que guarda para si os segredos do ofício, mas uma posição de interpelação implicada, se não se atender àquilo que, do ponto de vista político, cultural e profissional, constitui a sua matriz socio-histórica. Não se trata de fazer a história da instituição escolar, nem da cultura institucional, nem das doutrinas pedagógicas que se entrecruzaram no caminho da Escola. O ponto de vista não é um

ponto de vista técnico especializado, mas, como se disse acima, hermenêutico, o que implica a selecção dos factos e os respectivos contextos na perspectiva dos interesses do investigador, desde que estes se legitimem na própria produção do sentido intersubjectivamente partilhado.

O ponto de vista hermenêutico implica uma atitude decifradora, o que pressupõe dispor de uma chave. Rigorosamente, porém, se atendermos às sugestões da etimologia, hermenêutica quereria dizer “levar a mensagem”, atenta a função que estaria cometida a Hermes, deus grego, donde deriva o termo, ao qual competia difundir entre os mortais as mensagens divinas. Hermes seria apenas o medianeiro. E essa parece ser, de facto, a função da hermenêutica, servir de mediação na construção do sentido.

Se se tiver em atenção, em analogia com o que se faz num texto literário, que o sentido é determinado pelo texto, pelo contexto e pela ilacção lógica permitida pelo seu entrelace (ORTIGUES, 1987:223), poderemos admitir: a) os factos como o texto; b) a concepção e a prática políticas e as respectivas interacções sociais, como o contexto e c) a produção de sentido como explicação². Partindo da verificação, amplamente

² - As relações entre explicação e compreensão, como é sabido, costumam ser apresentadas, tanto do ponto de vista metodológico, como epistemológico, como pertencendo a famílias científicas diferentes, associando-se a primeira ao domínio das ciências naturais e a segunda ao domínio das ciências humanas. A razão dessa separação, que tem conhecido algum exacerbamento no âmbito da querela mais vasta “positivismo/antipositivismo” de que o “Affair Sokal” é uma das últimas expressões, na controlabilidade dos conhecimentos,

reconhecendo-se que a explicação assenta numa cadeia metódica de razões (causas) publicamente reconhecível (público especializado, entenda-se), isto é, universal, enquanto que a compreensão promove a busca de razões que permitam a pista do sentido, enquanto expressão da acção humana motivada e, portanto, subjectiva no sentido antropológico, ou, se quisermos, ontológico, que não, simplesmente, psicológico. RICOEUR (*Do Texto à Acção*, Porto, Rés Editora, Porto. S/d) propõe-nos uma visão integradora das duas perspectivas, quando diz: “a reflexão epistemológica conduz (...) a uma reflexão mais fundamental sobre as condições ontológicas da dialéctica entre explicar e compreender. Se a filosofia se preocupa com o “compreender” é porque testemunha, no âmago da epistemologia, uma pertença do nosso ser ao ser que precede toda a objectivação, toda a oposição de um objecto a um sujeito. Se a palavra “compreender” tem tal densidade, é porque ela designa, ao mesmo tempo, o pólo não metódico dialecticamente oposto ao pólo da explicação em toda a ciência interpretativa, e constitui o indício, já não metodológico, mas propriamente veritativo, da relação ontológica de pertença do nosso ser aos seres e ao Ser. Mas cairíamos numa dicotomia ruínosa se a filosofia, depois de ter renunciado a suscitar ou a manter um cisma metodológico, reconstituísse um reino do puro compreender a este novo nível de radicalidade. Parece-me que a filosofia não tem apenas a tarefa de dar conta, num discurso diferente do científico, da relação primordial de pertença entre o ser que somos e tal região de ser que tal ciência elabora em objecto pelos processos metódicos apropriados. Ela também deve ser capaz de dar conta do movimento de *distanciação* pelo qual esta relação de pertença exige a objectivação, o tratamento objectivo e objectivante das ciências e, portanto, o movimento pelo qual explicação e compreensão se apelam no plano propriamente epistemológico”.

confirmada, quer espontaneamente, quer através de estudos, empiricamente controlados (CANÁRIO/BARROSO: 1995), CORREIA: 1997) de que a formação contínua institucionalizada tem sido dominada pela lógica da administração centralizada dos saberes, considerados como competências pré-ativas universais, capazes de produzirem efeitos formativos por si mesmos, segundo uma lógica típica da formação inicial, não obstante toda uma retórica prescritora em contrário, procurou-se compreender essa tendência como a expressão duma prática estrutural, cujas matrizes, visceralmente ligadas à Escola, enraízam num Estado instrucionista, indissociável duma tradição centralista e, como tal, pouco apto a sustentar autonomias diferenciadas e processos independentes de desenvolvimento no plano social e económico e, bem assim, nos planos cultural e escolar. Esta perspectiva é apoiada numa visão comparativa com outras realidades políticas, designadamente da França, de que o nosso modelo é largamente tributário e Alemanha, cuja história, cultura e filosofia comportam desenvolvimentos que se assinalam, historicamente, em outras práticas. Registe-se, todavia, que a abordagem adoptada é sobrepujada por um quadro filosófico onde, sobre as figuras tutelares de ROUSSEAU, CONDORCET, (representando o Iluminismo) e HEGEL, se intenta apresentar uma tripla concepção de educação, cujo destino social ajuda, em grande parte, a compreender o destino da Escola nas diferentes realidades socio-políticas, se se aceitar que a lógica do **aprender**, do **instruir** e do **formar**, a que aqueles pensadores andam, respectivamente, ligados, determinam modos diferentes de pensar e organizar a prática educativa.. É disso que tratará no capítulo III ("Uma arqueologia epistemológica das práticas de formação") e se ilustrará posteriormente na segunda parte.

A emergência das ciências da Educação, mesmo bem antes da sua institucionalização formal, representaram um papel crucial

na legitimação e consolidação do Estado republicano, sob as figuras emblemáticas de DURKHEIM e BINET que pensaram explicitamente a Escola como um sistema de racionalização e administração dos comportamentos dos cidadãos em construção, contribuindo, cada qual mais poderosamente, para a institucionalização dos dois instrumentos básicos da legitimação do sistema escolar: a igualdade formal e a meritocracia, na base dos quais se aprofundou a vocação instrucionista e disciplinar da escola. Esta tendência prolongou-se e ampliou-se à medida que o sistema escolar, consolidado o seu isomorfismo institucional com o Estado, se ia tornando, agora, cada vez mais subsidiário do sistema industrial de produção.

A emergência da lógica do mercado e a sua influência na reestruturação social e económica na base do consumo, reclamando uma maior aproximação da escola e do trabalho, tanto sob o pretexto da obsolescência rápida dos conhecimentos, como da flexibilização das competências, traz consigo tanto o projecto da empresarialização das escolas locais, como a profissionalização do ensino, eminentemente centrada sobre competências científicas e técnicas, apontadas para a eficácia, o que não pode deixar de se reflectir como um reforço do velho paradigma do instrucionismo sob roupagens novas, onde a pedagogia, como actividade centrada sobre o aluno e sobre a actividade concreta das escolas, enquanto comunidades humanas, produtoras e portadoras de futuro, é quase denunciada como uma actividade assistencial. É essa a matéria, que tem como pano de fundo a utilização da cientificidade em educação na conformação dos sistemas educativos, de que se ocupará toda a segunda parte.

A reconciliação entre o formal e o informal foi a grande utopia da Educação Permanente, impondo-se a sua abordagem, neste contexto, não só porque ela representa uma tentativa de transição

entre a escola e a sociedade, mas também porque permite ver, de forma explícita e algo dramática (conforme o depoimento dum dos seus mais entusiastas animadores) onde está a utopia: na neutralização política e económica da Escola, ou para usarmos termos mais actuais, da Formação. A esse propósito, se analisa, com algum pormenor, ao longo dos capítulos I e II da terceira parte, o deslize semântico entre Educação Permanente e Formação Contínua.

A última parte do trabalho entra explicitamente na produção das práticas lectivas e na produção das suas racionalidades com vista a pôr em evidência a sua irredutibilidade a um objecto científico-técnico para concluir sobre a imprescindibilidade de se pensar a formação contínua como a reabilitação do acto pedagógico, centrado no espaço escolar, como o lugar da partilha da experiência humana entre a rotina e a aventura. Sem voluntarismo, nem demissão.

Disso se ocuparão os capítulos III e IV da terceira parte.

PRIMEIRA PARTE

A LEGITIMAÇÃO TEÓRICA DA PROBLEMÁTICA

CAPÍTULO I

INTENCIONALIDADE EPISTEMOLÓGICA E LEGITIMIDADE TEÓRICA

A teoria da educação só começará a cumprir o seu compromisso original quando abandonar o isolamento que ela mesma se impôs, a sua ignorância prática auto-complacente e a sua busca auto-indulgente de categoria académica

W.CARR (1996:62)

O objecto de estudo que ficou configurado nas páginas, que precedem, não é um objecto de estudo em sentido clássico; ele não corresponde a uma realidade empiricamente controlável, objectivamente definível a partir de critérios independentes das preocupações próprias do investigador. Nesta instância, a sua consistência e o seu acesso, ou a sua natureza teórico-metodológica, residirá na legitimidade que se reconheça ao investigador para construir um objecto que existe apenas como correlato de uma intenção problematizadora que se objectiva em torno da finalidade de contribuir para a autonomia epistemológica das práticas de formação contínua.

Qual é a fonte dessa legitimidade?

Quando se erige como objecto de investigação algo que não existe, senão como correlato de uma intenção problematizadora que busca objectivar-se em autonomia epistemológica, objecto e método tornam-se elementos internos, mas interdependentes e constitutivos da estrutura da própria investigação: internos, porque a génese da sua problematicidade depende, precisamente,

da natureza da intencionalidade problematizadora que sobre eles se exerce; interdependentes, porque a autonomia epistemológica só existe enquanto problematização. Os saberes em educação são gerados através da problematização da situação. Como diria PAGÈS, (1996:163), “não há ciência *aplicada* em ciências humanas. A prática é já um questionamento do real”:

Nestes termos, a questão que, então, se põe é: qual é a legitimidade teórica e epistemológica que assiste a esta investigação para que não seja uma construção arbitrária? Ou, perguntando de outra maneira, de que forma a intenção problematizadora, exercendo-se em torno da finalidade de contribuir para a autonomia epistemológica das práticas de formação contínua, tem legitimidade para gerar-se a si própria como objecto, que é também o seu método, que produza um saber epistemologicamente legítimo, isto é, reconhecível como pertinente para a autonomia das práticas?

Para que a problematização das práticas de formação contínua tenha sentido, enquanto via constitutiva de um saber profissional que, nelas, se autonomiza, é preciso admitir que as práticas profissionais e as práticas de formação constituem um trabalho unitário intercondicionado que se problematiza, o que não é possível senão quando o profissional e o formando coexistem, como objecto e sujeito, como acção e reflexão, como prática e teoria no trabalho de formação. É pelo método reflexivo do sujeito, enquanto formando, que o objecto, que é ele próprio, enquanto profissional, se constitui como sujeito autónomo do saber. Para que isso seja possível, é necessário admitir que a reflexividade das práticas, ou, dito de outro modo, a condição de serem objecto de reflexão, já exista, potencialmente, nas práticas, isto é, que o sujeito profissional, ao desenvolver a sua actividade

quotidiana, a enforme duma racionalidade, qualquer que ela seja, que se torne acessível à reflexão por parte do próprio formando.

Ora, essa racionalidade existe, a título de pré-compreensão do sentido do que se faz, chame-se ela de rotina, teorias implícitas ou sistemas de crenças instituídos e o seu papel na estruturação das práticas é de tal modo contumaz que basta para explicar a inoperância generalizada com que se debate o sistema de formação institucionalizada que temos, quando se trata de mudar as práticas.

Será de todo conveniente interrogarmo-nos acerca da natureza dessa contumácia e das suas condições de possibilidade e de desenvolvimento no interior do sistema educativo. Tanto mais conveniente quanto ela se deve, em boa parte, precisamente, às *boas intenções* do sistema de formação que temos, que se tem denodado em combater a irracionalidade das práticas profissionais dos professores, ignorando a sua própria irracionalidade, resultando daí o que se pode chamar um fenómeno de reflexividade negativa, que se traduz na manutenção, aparentemente independente, dos dois sistemas³ (BEILLEROT: 1988); (THURLER: 1992, 1994); (TOCHON: 1992); (ZEULI: 1994); (BIESTA: 1994).

³ -Esta realidade é confirmada não apenas pela prática da formação, como pelos práticos sujeitos à formação, como ainda pelos investigadores que se têm interrogado sobre a generalizada ineficácia dos sistemas de formação contínua dos professores que se propõem intervir no sentido de transformarem as suas práticas: "A acção tem o seu saber próprio, os seus saberes. A lógica da acção e a do estudo não se sobrepõem, o que provoca diálogo de surdos, conflitos e manifestações agressivas": BEILLEROT: 1988).

Essa independência aparente que significa, na realidade, a consagração socio-histórica e institucional da separação do par conceptual teoria/prática, cujo percurso analisaremos em momento próprio, se corresponde ao que se designa por divisão social do trabalho, converteu-se, de facto, numa cosmovisão de direito, onde o saber teórico se autonomiza como prescritor da prática. Este fenómeno é particularmente vivo no mundo académico, onde a realidade tende a ser organizada segundo a falácia escolástica, que toma como objecto da prática o discurso sobre a prática, tornando-se, então, meta-discurso, conforme assinala BOURDIEU (1994:224).

Como ressalta do enunciado geral da problemática visada, a autonomia epistemológica, que se preconiza e que se acha legítimo reivindicar como modo de construção de uma nova profissionalidade docente, reclama-se dum estatuto teórico, cujos critérios de cientificidade relevam da produção dum saber que é intrínseco a um fazer e cuja mútua implicação se explicita, não sob a forma dum registo da explicação, à maneira da lógica predicativa, qualquer que seja a natureza do vínculo postulado, convencional ou material, mas sob a forma dum registo interpretativo/reflexivo, no sentido sugerido por HABERMAS (1976): 295), quando define que o conhecimento produzido num tal registo só é válido se o objecto sobre o qual se produz o conhecimento é reconhecido como correspondendo ao sujeito que se objectiva nele e, por esse reconhecimento, o apropria em princípio de formação.

A via interpretativa/reflexiva exige, então, ser auto-reflexiva no sentido de que deve poder restituir, tanto no plano da interacção, como naquilo que a suporta socialmente, seja a ciência, seja a normatividade prático-moral, os processos pelos quais as práticas criam os seus próprios mecanismos de

ocultação. Esses mecanismos de ocultação, sendo inerentes à produção das práticas, porque constitutivos das suas condições de possibilidade, serão irrestituíveis ao próprio sujeito que os produz, seja o sujeito individual ou institucional, se o ponto de vista teórico, em nome do qual eles são produzidos, não for questionado dum outro ponto de vista teórico, que assuma a primeira perspectiva como ocultadora, não como exercício de manipulação consciente, mas como aplicação duma ordem social e institucional, cujas condições de possibilidade teórica, que se exprimem na ciência normativa e na normatividade prático-moral, se constituem num quadro exterior às condições de produção das práticas reais. Neste quadro exterior às práticas reais, o que está em causa, como problema, não é o ponto de vista do sujeito, enquanto agente agindo numa situação particular, mas o sujeito representado como objecto, segundo as categorias teóricas prè-inscritas nos modelos científicos, realizados em condições ideais, isto é, despojados dos circunstancialismos práticos em que ele se sente envolvido. Ocorre, então, aquilo que M. WEBER (1992: 87) designa por separação entre a realidade da actualidade da experiência imediata e “a experiência que produz as ciências objectivantes, a qual só é possível se se separa a realidade da actualidade da experiência imediata real, o que é um produto irreal da abstracção, feita para determinados fins que, originalmente, são práticos e só mais tarde se tornam lógicos”.

Isto significa que o sentido atribuído à prática através deste olhar científico é um sentido que se pretende epistemologicamente neutro, em obediência ao desinteresse prático da ciência, como condição da sua pretensão à universalidade. Este sentido é, obviamente, o oposto daquele que é investido nas práticas reais que correspondem, precisamente, à realização de interesses subjectivamente motivados. Estes interesses podem ser mediados por regras, como habitualmente acontece na interacção social e

institucional, que se transmutam em representações objectivas, uma vez formalizadas em códigos sociais por acção daqueles que agem em segunda linha, isto é, pensando a prática dos outros.

Neste segundo ponto de vista teórico, tão subjectiva é a prática dos práticos quanto a dos teóricos, não se reconhecendo o princípio da universalidade senão como estratégia da razão dominante para se impor como princípio de ordem social, por onde nos encontramos com FOUCAULT (1969). Todavia, no plano epistemológico, há uma diferença fundamental introduzido por este último ponto de vista quanto à natureza do conhecimento produzido e quanto à metodologia da sua produção. É que, quando se privilegia o ponto de vista do agente, o que constitui o objecto do conhecimento são as motivações e as estratégias que ele desenvolve perante as regras, ainda que através da representação que ele tem delas na situação ou que produz em situação, que são substancialmente diferentes das motivações do sujeito epistémico, que não se move na urgência da acção ditada pela dinâmica da vida.

Esta diferença é exemplarmente ilustrada através das expressões latinas "otium" e "nec-otium" que designam, respectivamente, a condição social independente de preocupações materiais (ócio) e a delas dependente (negócio) e, portanto, vinculada a uma actividade prática, de que depende a conservação da vida. O primeiro termo tem como seu correspondente, em grego, a expressão "skholé", de que deriva a nossa palavra "escola". Esta contaminação semântica não é, certamente, gratuita e sobre ela BOURDIEU (o.c.: 221 e ss.) estabelece distinções sociais e culturais que são epistemologicamente significativas para a questão que nos interessa.

A opção por um modelo epistemológico desta natureza não anula, obviamente, a possibilidade de a formação incluir conhecimentos que se inscrevam no registo empírico-analítico, designadamente quando eles correspondam a necessidades científicas e técnicas que integram as especialidades docentes. Só que, submetidas a um desígnio de formação pilotado pelo sentido interpretativo de natureza auto-reflexiva, a formação científica e técnica há - de revelar não apenas a sua condição instrumental e, portanto, o seu carácter de mediação relativamente a fins que ela não é capaz de prescrever por si, como, ainda, as condições socio-históricas da sua emergência e constituição.

A separação do par conceptual teoria/prática e conceitos correlativos inscreve-se na história da formação do homem como um processo de diferenciação gradual dos meios de trabalho representados na mente e no corpo, que eram constitutivamente unos na produção da acção científica e técnica numa fase primordial da sua construção. FARRINGTON (1958:193) testemunha que

“Os primeiros filósofos deram uma explicação do universo em termos de operações comuns através das quais exerciam domínio sobre pequenas parcelas dele. Pode afirmar-se que deram uma explicação mais operacional do que racional da natureza das coisas. O seu critério de verdade era o êxito na prática. O terem transformado o conhecimento prático contido na técnica numa verdadeira análise dos fenómenos da natureza, foi o passo verdadeiramente revolucionário”.

E depois de ter caracterizado uma série de teorias cosmológicas dos velhos filósofos milésios, o autor remata:

“A chave para a interpretação do mundo dos filósofos de Mileto é ser ela derivada da roda do oleiro, do fole, da máquina de compressão e da funda”(Ib.:201).

E esta vinculação do pensamento à acção prática através do corpo, expresso na mão como o instrumento dos instrumentos - como diz Anaxágoras, "o homem é o mais racional de todos os viventes porque tem mãos" (KOSIK, 1977:211) - ao permitir ao homem agir sobre a natureza, imitando-a, mas transformando-a, permitiu-lhe compreender as forças da natureza, dotando-o duma intencionalidade técnica sistemática, liberta do mito. Conforme diz ainda FARRINGTON (o.c., 215):

"Neste sentido, a técnica tem um valor simultaneamente prático e epistemológico. O êxito das realizações técnicas é tanto uma revelação do conhecimento que o homem tem da natureza como do seu poder sobre ela, o que são dois aspectos da mesma coisa. Tal foi a ideia que se apoderou do espírito dos pensadores de Mileto. Surgiu pela primeira vez na história, porque foi então que, pela primeira vez, o poder político esteve nas mãos de homens livres que dominavam também as técnicas de produção".

A gradual autonomização do pensamento relativamente à prática produtiva que é acompanhada duma diferenciação social a caminho da aristocracia e duma promoção acelerada da linguagem como substituto da acção, (veja-se o caso da Sofística grega), ocorre à medida que os problemas antropológicos e políticos - a legitimação e manutenção da vida da *polis* - se tornam mais instantes que os problemas da relação com a natureza e com a técnica. É este processo que está na origem duma viragem na relação teoria/prática. Aristóteles reconhece explicitamente que a sua noção de ciência, ou melhor de sabedoria, não tem nada a ver com uma ciência produtiva. "Que não é uma ciência produtiva torna-se claro até pela consideração das mais antigas filosofias", diz, citado por FARRINGTON (o.c: 92). A ciência torna-se então *teoria*, esforço especulativo, metafísico, para encontrar a essência, a partir da

qual se estabelece o lugar natural das coisas e dos seres. A produção é degradada à condição de *tecnê* como "aplicação reflectida de regras determinadas"(HARDY,1979:10).

Simultaneamente, opera-se uma clivagem no interior do conceito de prática, distinguindo-se entre o que é acção moral e acção técnica, reservando-se para o primeiro sentido o que é distintivamente humano, enquanto actividade (*ergon*)⁴ específica que realiza a essência do homem, visto que assenta na sua inteligência como instância deliberativa, e deixando-se ao segundo o estatuto de artes mecânicas, cuja forma, originariamente dependente do génio inventivo e demiúrgico, passa agora a depender da encomenda dos clientes ou da intenção de lhes ser útil (Cf. VERNANT, 1958:402 e ss.). Note-se que, por força desta distinção que, no fundo corresponde a uma separação entre o espiritual e o material, as *artes* são despojadas do seu sentido

4 - A propósito de *ergon*, Aristóteles, em vários momentos da sua obra, deixa claro que a tarefa (*ergon*) essencial do homem consiste no exercício **actual** do pensamento, traduzido em actos virtuosos, orientado pela ideia de Bem Soberano e não por qualquer fim particular. E pergunta-se expressamente: «Será possível que um carpinteiro ou um sapateiro tenham uma função e uma actividade a exercer, mas que o Homem (enquanto tal) não tenha nenhuma e que a sua natureza o tenha dispensado de qualquer obra a realizar?»: (in *Ética a Nicómaco*, I,6, 1097b, 29), citado por LADRIÈRE (1990:16. *La Sagesse pratique*, in CONEIN, Bernard e Al., *Les Formes d'Action*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales). Torna-se evidente que o trabalho, enquanto actividade técnica, é excluído da *natureza* humana. Como diz GAUTHIER, R.-A. (1973: 60), *La Morale d'Aristote*, Paris, PUF, "o humanismo aristotélico não é um humanismo do trabalho".

criativo e remetidas para o domínio do manual, sendo por isso que para os gregos perde significado a distinção entre artes mecânicas e belas-artes, porque ambas se subordinam ao domínio do útil e não do bem. A reabilitação das belas artes, como uma actividade associada à subjectividade criadora e à autonomia da imaginação corresponde, por sua vez, ao fim da produção artesanal e ao desenvolvimento da produção em série de mercadorias (TARDIF, in GOUTHIER, 1993: 29).

Com a ciência moderna, o pensamento iluminista vai tentar reaproximar estas duas dimensões da prática, embora com profundas oscilações. Se com KANT é ainda a dimensão prático-moral que domina a relação do homem com o mundo da técnica, em HEGEL e, sobretudo, com MARX, as duas dimensões tendem dialecticamente a intercondicionarem-se no sentido da produção da verdadeira essência do Homem como liberdade.

Para HEGEL, “o trabalho forma” isto é, confere uma forma adequada aos elementos naturais. A consciência objectiva-se no trabalho, ou antes, “sai fora de si no elemento do permanecer”, enquanto humaniza as coisas, dando-lhes uma forma particular, adaptada às necessidades humanas. Deste modo a consciência servil suprime a objectividade morta da natureza, destroi este negativo que lhe é estranho e reintegra-o no interior da consciência; esta “transforma-se assim por si própria em algo que existe por si”, “alcança a consciência de ser ela própria em si e por si” (BEDESCHI, 1985:209).

Esta formação do homem pelo trabalho é, então, entendido por Hegel como um processo de desalienação progressiva comandado pelo espírito que, de subjectivo primeiro e objectivo, depois, se reconhece absoluto na sua identificação com o Estado que representa a síntese do particular no universal. Na

perspectiva da história humana, o trabalho para HEGEL tem, portanto, uma conotação sempre positiva, mesmo quando ele é um trabalho escravo, porque representa a condição pela qual o senhor reconhece a sua dependência dele. Como diz o próprio MARX (1981: 42):

“A grande importância da Fenomenologia do Espírito de Hegel e do seu resultado final - a dialéctica, a negatividade enquanto princípio determinante e criador - consiste no facto de Hegel considerar a própria produção do homem como um processo, a materialização enquanto oposição concreta, enquanto exteriorização e supressão desta exteriorização; e no de conceber, portanto, a essência do *trabalho* e ver no homem objectivo, no homem verdadeiro porque real, o resultado do seu próprio trabalho” (sublinhado na tradução francesa).

Como se sabe, o esquema de HEGEL foi invertido por MARX, como é patente neste passo, na medida em que a sua concepção de espírito produtor de conhecimentos não é independente das relações sociais de produção:

“A moral, a religião, a metafísica ou qualquer ideologia, assim como as formas de consciência que lhes correspondam perdem aqui toda a aparência de autonomia. Elas não têm história, nem evolução. São os homens que, desenvolvendo a sua produção material e as suas relações materiais, transformam simultaneamente a sua própria realidade, a sua maneira de pensar e as suas ideias. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.” (Ideologia Alemã, 1981: 84).

E é à luz deste princípio do materialismo dialéctico que MARX estabelece “que é apenas no seio duma sociedade concreta que as antinomias tais como subjectivismo e objectivismo, espiritualismo e materialismo, actividade e passividade perdem o seu carácter

antinómico e deixam, por isso mesmo de existir enquanto antinomias. Vê-se que a solução das contradições teóricas só podem ser obtidas por meios práticos, apenas pela energia prática do homem. A sua solução não é de modo nenhum apenas uma tarefa do conhecimento, mas uma tarefa real da vida" (III Manuscrito, lb.: 25).

Os textos de Marx que tratam desta temática apontam, portanto, para o critério da prática como o fundamento da crítica da ideologia, donde procederá a possibilidade do conhecimento verdadeiro que é sempre uma síntese provisória, enquanto persistirem as contradições reais entre o capital e o trabalho. As contradições são, entretanto, função do grau de desenvolvimento das forças produtivas em interacção com o grau de desenvolvimento do trabalho científico, convertido em saber tecnicamente explorável, pelo que o conhecimento desempenha uma função fundamental na identificação dessas contradições.

O conhecimento não se limita, assim, a ser um instrumento de manipulação da natureza ao serviço da produção; ele é um meio de denúncia das contradições, da organização da consciência de classe, de activação da luta revolucionária e da supressão das contradições com vista à reconciliação da espécie. Este conhecimento passa, portanto, do plano técnico teórico, onde organiza o trabalho segundo uma relação meios/fins com causalidade necessária, para o plano prático onde prescreve a luta segundo uma relação prática teórica entre sujeito e objecto (a classe antagónica). Como diz HABERMAS (1976: 90) "forma-se, no primeiro caso, um saber de produção, no segundo um saber de reflexão". O fundamento da necessidade da acção de transformação que é político (e, portanto, prático) converte-se em necessidade teórica por transcendentalização da história (PÉQUIGNOT, 1990: 25).

Reconhece-se nesta concepção de conhecimento a típica tese da Filosofia das Luzes que, segundo VAN REIJEN (1992:17), se pode caracterizar por três vectores fundamentais: 1)- a demonstrabilidade da verdade dos nossos juízos; 2)-a possibilidade de transição entre juízos cognitivos e juízos morais; 3) - Como combinação de 1) e 2), a calculabilidade e legitimação das intervenções. A possibilidade de passar do plano dos factos, dos dados da experiência, que integram o conhecimento científico, enquanto hipotético-dedutivo, aplicável ao reino da necessidade da natureza para o plano do dever-ser, como fundamento da moralidade, que é também o reino da liberdade, tinha sido vedado por Kant em nome da crítica às condições de possibilidade do conhecimento humano, que é sempre fenoménico⁵. Transcender esse plano implica admitir um fundamento de outra natureza que foge ao controlo das ciências empírico-analíticas.

É essa mesma a crítica que faz HABERMAS (1976:76 e ss) ao cientismo de MARX que não fez a distinção entre ciências aplicadas à produção material e ciências críticas, que implicam uma auto-reflexão tendente a desconstruir não apenas as condições que estruturam a matriz ideológica da sociedade instituída, entre as quais temos os princípios da própria produção científica, como também os pressupostos axiológicos em nome dos quais se faz essa mesma desconstrução⁶.

5 Segundo HORKHEIMER-ADORNO. (in CABRAL PINTO, F.,1992: *Leituras de Habermas*, Coimbra, Fora do Texto, 117), com KANT resultava frustrante "a tentativa de inferir de uma lei de razão o dever do respeito mútuo".

6 - Nos próprios termos de HABERMAS (o.c.:78): "D'autre part Marx ne s'est jamais expliqué sur le sens déterminé d'une

Essa crítica torna-se indispensável, mormente quando está em causa a fundamentação epistemológica das práticas, dado que não são apenas elas que são objectos instituídos; são também as perspectivas científicas que se tem sobre elas (HUSSERL, 1976; HABERMAS, 1995:307) ou que sobre elas se pretendem desenvolver e das quais não é possível sair sem ser em nome duma intencionalidade, cuja legitimidade é necessário fundar (HABERMAS: 1993: 99 e ss).

Admitir uma relação de continuidade teórico-prática com base na racionalidade científica equivale a supor tanto a auto-constituição da Razão, como a homogeneização da realidade material e social. Na verdade, derivar as normas por que se rege a acção prática e, sobretudo, o seu carácter de imperatividade moral da Razão científica, significa vincular à ciência o destino do homem e da natureza, o que, aliás, só é possível através do recurso à metafísica da História, como intentou COMTE com a sua conhecida Lei dos Três Estados (HABERMAS: 1976), ou hipostasiando a Sociedade, como pretendeu DURKHEIM, ou recorrendo à Razão Dialéctica que se auto-ilumina por superação de negatividades sucessivas como tentaram HEGEL e MARX, pese embora as radicais diferenças de métodos e de fins (Cf., designadamente, LAROCHELLE (1995:215).

O que está em causa é precisamente a natureza do fundamento desse vínculo que, simultaneamente, exiba a condição da sua necessidade e da sua desejabilidade universal.

science de l'homme, qui se réaliserait comme critique de l'idéologie par opposition au sens instrumentaliste de la science de la nature.

Articular a teoria e a prática no mundo social segundo uma relação necessária significa interpor, no plano da acção humana, um móbil mediador, transcendente e comum a todos os sujeitos e por todos reconhecido como necessariamente mobilizador. O que, no fundo, equivale a afirmar a progressiva transparência do interesse à Razão e, em última instância a sua coincidência e, portanto, a supressão da mediação, tese que foi possível sustentar tanto por via do idealismo hegeliano, como pela do materialismo dialéctico, com base num esforço de análise do trabalho da consciência sobre a história. E ainda que as relações entre teoria e prática se processem epistemologicamente ao contrário no interior de cada sistema, o facto é que ambos colhem a necessidade interna da sua relação em termos de dever-ser no plano empírico dos factos históricos, interpretados num registo de objectividade científica.

Só que, como lembra GRAMSCI (1974: 206),

"Objectivo significa sempre *humanamente objectivo*, o que pode corresponder exactamente a *historicamente subjectivo*",

possibilidade esta, aliás, que tem conhecido múltiplas realizações teóricas, desde as que tentam furtar-se precisamente à subjectividade histórica, como é visível nas construções teóricas do Positivismo Lógico, até às que assumem resolutamente as suas consequências práticas mais extremas que se traduzem no trabalho militante da desconstrução da Razão, tida como a grande mistificação do Ocidente. (ASSOUN, 1989); (PINTO:1996).

Se "só se pode des-subjectivizar o conhecimento humano desde que se pressuponha um conhecimento padrão como o saber absoluto", (HABERMAS, 1976:9/10), a alternativa parece cindir-se entre, por um lado, o conhecimento como reforço instrumental do processo ideologizante do poder tecnológico, cuja prática implica

uma cada vez maior homogeneização e, portanto, a dissimulação do seu próprio carácter ideológico que garante a sua condição de absoluto objectivado, (como parecem admitir os que preconizam o fim da história) e, por outro, o conhecimento como aprofundamento da consciência crítica, pela qual o conhecimento se reveja tanto como uma forma de comportamento da espécie humana, portanto, já constitutiva da sua actividade concreta, como uma forma de acção motivada, produtora de soluções de inteligibilidade dessa mesma acção.

A reflexividade para que apela esta última forma de conhecimento tende a considerar que o conhecimento é indestacável do processo de desenvolvimento da espécie humana⁸,

⁸ - Entende-se aqui por desenvolvimento, não aquela forma de conceber a vida e o mundo como foi típico do pensamento da modernidade, segundo o qual o desenvolvimento implica a crença num processo evolutivo, racionalmente conduzido e, portanto, orientado para o progresso indefinido, mas um processo de realização pessoal e social, cujas finalidades não estão prè-inscritas numa racionalidade supra-individual transcendente, mas emergentes da experiência biocultural, trabalhada como um processo produtor de significado. A experiência não é, assim, um conjunto de epifenómenos manifestando uma ordem transcendente que, de qualquer forma, viveria sem ela, à guisa de essência ou estrutura, mas a prática *material* constitutiva da própria verdade da vida; por isso ela incorpora contradições e rupturas e transformações, cuja superação (ou não) resulta do próprio sentido que for possível construir, sem que, antecipadamente, isto é, fora dum quadro em que esses fenómenos contraditórios ocorram, se possa assegurar que sentido é possível construir. Este sentido de desenvolvimento é, portanto, substancialmente afastado, quer do que foi

sendo, por isso, impossível autonomizá-lo das condições concretas em que participou e participa na construção desse desenvolvimento que, aliás, por sua vez, o tornou possível. A transcendentalização dessas condições, a sua transformação em princípios lógicos, em prejuízo da sua raiz epistemológica, - processo que tornou possível a sua teorização independente das práticas concretas, convertidas doravante em campo da sua aplicação -, está na origem do progresso das ciências positivas tecnicamente aplicáveis, escamoteando, assim, não apenas os contextos sociais particulares em que surgiram ou os interesses que serviram ou servem e que as torna, por isso, inteligíveis, como tende a condicionar os mecanismos da interacção e da comunicação segundo regimes que só lhe são aplicáveis à custa da sua redução a objectos lógicos, isto é, neutralizando o seu potencial contraditório e transformador.

A querela da teoria e da prática remete, pois, para o domínio sociopolítico, no sentido englobante do termo, a possibilidade da sua própria explicitação epistemológica. E se há campo onde é

característico do racionalismo iluminista, quer do que do que resulta duma *teleologia* sistémica que se rege, não propriamente por finalidades, mas por processos de evolução e de acumulação, instituídos em totalidades orgânicas. Segundo PEREIRA (1990: 109). “em totalidades orgânicas, tudo procura estar com tudo numa relação de causalidade recíproca, acção e retroacção formam um sistema regulado, que mantém determinado estado em equilíbrio necessário à conservação do todo. Casos da história da ciência demonstram que a técnica aprendera, por vezes, algo da Biologia, mas agora é a técnica que, pela Cibernética, constrói complicados mecanismos auto-regulados e teoriza as suas funções, fornecendo à Biologia um novo modelo de pensamento e de investigação (Biologia Cibernética)”.

possível reconhecer o processo de construção do objecto epistémico como um processo incarnado emergindo da experiência social, vivida como totalidade sintética contraditória, esse campo é o da educação. O fenómeno é particularmente visível quando o sistema social se destotaliza, admitindo rupturas ou acelerações, correspondentes a diferenciações de grupos de interesses que já não são suportados, para efeitos de legitimação social, no âmbito dos modelos explicativos até então dominantes.

A transformação dos factos sociais educativos de teor espontâneo, isto é, inscritos numa lógica de socialização que não problematiza a diferenciação, em factos científicos, segundo os cânones da ciência moderna, representa, assim, simultaneamente um projecto político, um modelo de legitimação e regulação social e um programa de intervenção técnica. A forma como cada uma destas componentes intencionais integra o facto científico, a maior ou menor relevância epistemológica dada a cada uma delas está, por sua vez, intimamente relacionada tanto com a interpretação estratégica que é possível fazer acerca do seu impacto sobre a sociedade, como com o tipo de problemas sociais relevantes para os interesses em jogo, fenómeno que é particularmente visível, quando ela se torna uma necessidade prática da construção e consolidação dos estados modernos como unidades orgânicas nacionais.

Conforme assinala CORREIA (1996) a propósito da construção do estatuto da cientificidade aplicável ao objecto educativo, não é possível aceder à inteligibilidade desse estatuto e, portanto, à natureza do seu potencial “explicativo”, enquanto proposta científica, se não em função das relações que a educação é chamada a desempenhar num determinado contexto socio-político, pondo em relevo a função socialmente estruturante que a construção de novos objectos educativos exerce ao serem

reconhecidos como conceptualizações adequadas aos problemas socialmente dominantes. A título de explicitação, assinala o autor citado, pertinentemente, uma clara diferença entre a orientação epistemológica de matriz europeia e a de matriz norte-americana, no que respeita às relações da psicologia com a educação, correspondente a uma diferença de finalidades para que estaria vocacionada a prática científica nos respectivos espaços socio-políticos em função da estrutura social e dos modelos de desenvolvimento que se perfilavam para cada um daqueles tipos de sociedade. Assim,

“a produção, no contexto europeu, da figura do psicólogo como um “naturalista de uma espécie nova (...) deve ser entendida num contexto sócio-histórico onde a consolidação da unidade nacional passa pela ‘descoberta’ de uma nacionalidade preexistente e pela uniformização através da instrução”. Ao passo que “as perspectivas defendidas por G. Stanley HALL e pelos movimentos dos *Child-Study* são por sua vez reveladores da especificidade sócio-histórica do processo de consolidação da unidade nacional dos Estados Unidos da América, onde mais do que “descobrir” uma nacionalidade prè-existente, a questão da unidade nacional apela para a sua construção (e já não para as sua caracterização), ou seja, apela para um processo de produção ou de invenção, por aproximações sucessivas, de uma ‘imagem compósita do desenvolvimento da raça’, como refere o próprio HALL”.

A entrada da intencionalidade científica no campo educativo pela porta da psicologia, se configura uma estratégia de intervir tecnicamente no plano dos comportamentos humanos, não é, certamente, por acaso que o faz tendo por referência o público escolar da escolaridade obrigatória (POPKEWITZ) num momento em que o processo histórico, sujeito a um intenso surto de industrialização, se confronta, por um lado com a ascensão da

conflitualidade social e, por outro, com a necessidade de produzir e gerir comportamentos individuais integrando *harmonicamente* traços pessoais e competências profissionais, aspectos que retomaremos com algum pormenor (Cf. Segunda Parte Capítulo II).

CAPÍTULO II

EM PROL DE UMA EPISTEMOLOGIA PRÁTICA

A pretensão à cientificidade que se acha legítimo atribuir à intencionalidade teórica que funda a epistemologia deste trabalho deve, assim, encontrar-se na própria natureza do conhecimento científico quando encarado como uma produção sócio-histórica. Na verdade, todo o conhecimento científico tem uma intencionalidade teórica que é, socio-historicamente, uma intencionalidade prática que o funda, correspondendo aquela intencionalidade a uma visão transcendentalizada das condições necessárias à resolução dos problemas sociais concretos. Nessas condições, inscrevem-se tanto o tipo de problemas a que o conhecimento se dirige, como as regras de transcendentalização (os dispositivos metodológicos e os referentes cognitivos) que o operacionaliza, isto é, que o torna tecnicamente eficaz (no sentido de *tecnê*). Há, portanto, na intencionalidade teórica uma intencionalidade prática e a transformação desta naquela só releva para efeitos científicos se essa transformação representar uma resposta simplificada aos problemas socialmente dominantes. Quando Sócrates, no quadro da sociedade ateniense do seu tempo, adopta a estratégia do diálogo como via de acesso à síntese conceptual, não é obviamente a construção do conceito, como elemento do saber, que o mobiliza, mas a perspectiva de superar as contradições político-sociais, exacerbadas pelos sofistas, que dependem, ao mesmo tempo, delas. Se o conceito se tornou, com Aristóteles, um elemento estruturante da lógica e, como tal, se autonomizou da sua raiz antropológica, isso significa que a intencionalidade prática, que lhe deu origem, se tornou de

tal modo socialmente dominante que se hipostasiou em princípio estruturante do discurso.

Outro tanto se poderia dizer da ciência moderna. Quando GELLNER (1990,: 97-119) diz que "a indústria moderna é inconcebível sem a ciência moderna" não diz apenas que a indústria moderna é uma aplicação possível, entre outras, da ciência moderna; ela é o seu polo prático socialmente intencionado, a condição mesma da sua emergência e da sua especificidade, o que permite ao próprio GELLNER afirmar, complementarmente, que "a ciência moderna é inconcebível sem a sociedade industrial". E se o paradigma empírico-analítico, característico da racionalidade moderna, se alargou até ao campo social e até moral, como vimos acima e é possível reconhecer em DURKHEIM e até num certo FREUD (HABERMAS,1976), isso significa que as relações sociais ganhariam em ser produzidas e reproduzidas segundo os mecanismos científicos da produção industrial. É esse, por exemplo, o ponto de vista de ARON (in ARCHER, 1990: 102) ao declarar que

"para além dum certo estágio do seu desenvolvimento, a própria sociedade industrial parece-me(lhe) alargar o leque de problemas referível ao escrutínio da ciência e apelar à competência da engenharia social. Mesmo as formas de propriedade e métodos de regulação que foram matéria de controvérsias doutrinárias ou ideológicas durante os últimos cem anos parecem-me competir à esfera da tecnologia".

A aplicação do modelo das ciências naturais ao mundo das relações sociais, ou seja a utilização prática da razão teórica, em nome da desideologização da vida social, significa, em última análise, a neutralização da alteridade, visada não já como contradição prática, mas como desvio utópico ou querela metafísica, incompatível em qualquer caso com a racionalidade

técnico-administrativa indispensável ao desenvolvimento da civilização ocidental. A supressão das diferenças ou a sua consideração como modalidades *provisórias* de um todo cientificamente administrável são a condição para que se torne plena "a comensurabilidade universal de todos os discursos, a qual não poderá ser produzida se não à custa da despolitização dos saberes..."(LAROCHELLE, 1995: 207; (ELIAS:1993).

Mais prudente quanto à aplicação do paradigma se mostrou VICO (in MORINI, 1988: 323) que, nesse aspecto, se apresenta como gozando de grande actualidade quando diz: "Não operam sabiamente aqueles que nos usos práticos da prudência civil se valem dos mesmos critérios de juízos empregados pela ciência". Reagia precisamente desse modo contra a tendência matematizante anunciada por GALILEU e DESCARTES, manifestando, assim, a consciência de que por essa via se dava início "a uma perda da força hermenêutica na penetração teórica de situações a dominar pela prática", a crer no testemunho de HABERMAS, citado por MORINI (l.c).

O confronto entre uma perspectiva hermenêutica e crítica e uma perspectiva experimentalista é, aliás, esclarecedor quanto ao sentido social da ciência e, mais explicitamente, quanto às relações que são estabelecidas entre o tipo de aparelho conceptual que integra qualquer corpo científico e os interesses sociais (ou profissionais) a que ele se encontra epistemologicamente vinculados. C.BERNARD (1934), ao descrever o seu método experimental em termos que fizeram dele um verdadeiro modelo académico para sucessivas gerações, atribuía à "observação fiel da realidade" um valor decisivo na validade do conhecimento científico. Ao fazê-lo, assumia que a observação devia ser uma operação rigorosamente neutra, atento ao princípio positivista de

que a ciência consiste “nas relações constantes que existem entre os fenómenos” (COMTE (1898), in HABERMAS, 1976): 112).

Todavia, a questão da neutralidade da observação só se torna cientificamente importante quando ela assume valor social, como argumento e critério de objectividade contra outros critérios socialmente disputáveis. A neutralidade torna-se, então, um operador *ideológico*, não no sentido explicitamente político, mas no de máscara socio-cultural, porque, ao remeter para o domínio da observação dos factos o fundamento da objectividade, correlato da universalidade do modo de observar, elide a questão da interpretação socialmente motivada como suporte de toda a observação. Entenda-se aqui “interpretação” não enquanto operação do foro psicológico, mas enquanto possibilidade de leitura socialmente dirigida segundo as regras instituídas no quadro científico-cultural e político dum dado contexto histórico. Como lembra T. KHUN (1983: 87)

“só quando as categorias conceptuais adequadas estão constituídas antecipadamente é possível descobrir sem esforço a *existência* do fenómeno e a sua *natureza*”;(sublinhados do autor)

O que se inscreve nesse registo de pré-compreensibilidade e que organiza a possibilidade de observação não é, evidentemente, neutro, sob pena de se tornar impossível produzir qualquer juízo. A neutralidade, como categoria empírico-psicológica, tal como C. BERNARD aqui a toma, remete, portanto, para um quadro intencional de transcendentalidade cognitiva e axiológica onde seja possível discernir que a “neutralidade” é uma coisa desejável para a constituição da Ciência. A essa luz, a neutralidade adquire um sentido instrumental, que se exprime na negação da sua instrumentalidade imediata, cuja interpretação remete para o papel da Ciência num contexto em que se afrontavam projectos político-ideológicos, cuja legitimidade social era mutuamente

exclusiva, conforme é possível observar na questão do laicismo em França (Cf. p.167 e ss.)

A invocação da neutralidade, ao mesmo tempo que testemunha a radicalidade do conflito, apresenta-se, então, como caução da atitude desinteressada da Ciência e dos seus cultores, visto que ela é a garantia da soberania dos factos. Reencontramos, por esta via, o papel protagonístico do interesse na constituição da Ciência, ideologicamente disfarçado, na medida em que ele assume “o sentido de um conhecimento pretensamente desinteressado, servindo para dissimular o interesse sob a forma de uma racionalização” para usar os termos da interpretação de RICOEUR (s/d: 349) a propósito da posição habermasiana.

Essa racionalização aparece, no quadro do positivismo, sob a preminência do método que, depurado e autonomizado das contingências das práticas sociais concretas e formalizado enquanto objecto transmissível de conhecimento, escamoteia a insupribilidade do carácter intersubjectivo e, portanto, socialmente comprometido do próprio conhecimento. Tal como para DESCARTES, também para o positivismo naturalista, o método transforma-se no fundamento do saber e são os referentes lógicos das relações estabelecidas no seu interior que determinam a possibilidade e as modalidades de existência dos objectos, pese embora a afirmação do primado da *empeiria* no positivismo que, em última análise, significa a ausência de reflexão sobre a actividade do sujeito social na produção do conhecimento. Foi precisamente a função estruturante do método experimental na constituição da ciência que explicou e ainda explica a particular atenção que lhe foi dado na construção da comunidade científica

(FOUREZ, 1994: 32 e ss.), como suporte da objectividade e da legitimidade científicas⁹.

O reconhecimento, hoje pacífico, do carácter social da ciência e da sua construção permanente não significa que ela tenha abandonado a sua pretensão à objectividade, pelo contrário. A imprescindibilidade social de que a ciência goza, cada vez mais imperiosa, torna-a crescentemente tributária dessa exigência. Só que, em vez de cumprir tal exigência à sombra de modelos centrados numa pretensa ordem dos factos e das leis que, supostamente, os regulariam, ela busca construir essa objectividade com base em modelos que permitam a identificação e a compreensão dos processos intersubjectivos que a tornam possível, tanto enquanto método, como enquanto objecto, orientação que é particularmente visível no domínio de certas correntes das ciências sociais, designadamente daquelas que se filiam na perspectiva fenomenológica do conhecimento, recombinação com a abordagem cognitivista de teor reflexivo e com os contributos oriundos da investigação psicanalítica, mormente dos que tentam compreender os fenómenos da formação e do desenvolvimento humanos a partir dos mecanismos que estruturam a experiência pessoal e social onde desempenha papel de relevo o modo como estão instituídas as relações entre

⁹ - HABERMAS (1995) sublinha a importância da reflexão husserliana para a compreensão crítica das relações entre a produção científica e o mundo da vida, pondo em destaque que se deve a HUSSERL, designadamente através da sua obra, *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, a denúncia do princípio, que toda a comunidade científica adopta, “de pressupor como uma evidência a validade factual do seu mundo vivido quotidiano” (31).

processos de representação, comunicação e linguagem no mundo quotidiano (SCHUTZ: 1993; 1994); (HABERMAS: 1976); (ANDLER:1992); (VARELA: 1993).

Esta orientação para o reconhecimento intersubjectivo da objectividade da ciência, de que são reflexo mais visível as inflexões da psicologia em favor da constituição de novos domínios do saber, como a psicossociologia (ARDOINO, 1996:150-176) ou a sua integração em novas áreas como a psicologia das organizações, ou, ainda, as práticas interdisciplinares de investigação significa, assim, o colapso duma prática científica que unilateralizava a razão teórica, protegida pela hiperbolização do método, cuja manipulação reservada e caucionada permitia a descoberta da “verdade”.

A objectividade, interpretada como intersubjectividade, liga-se a uma dimensão **projectual** da realidade social, imprimindo à ciência um carácter mais de invenção, do que descoberta, o que, obviamente, se repercute nas metodologias e epistemologias a eleger para o seu desenvolvimento (USHER & BRIANT, 1992: 51). Não se tratará, neste caso, de encontrar regularidades que exprimiriam leis gerais independentes das motivações e das intencionalidades dos sujeitos humanos, mas, antes, de propor e identificar linhas de sentido e quadros de significação que permitam compreender de que modo a prática social, incluída a ciência, é um jogo de tensões entre interesses, cuja racionalidade emerge do seu próprio desenvolvimento e cujo fundo de legitimidade, não podendo prescindir do quadro social próprio em que se inscreve e do que nele também instituiu a própria ciência

normal, não poderá prescindir igualmente das lógicas construídas nesse quadro pelos actores sociais envolvidos¹⁰.

Para dar conta dessa racionalidade, a perspectiva científico-técnica deve ser encarada como um obstáculo epistemológico na medida em que impede a *visibilidade* dos aspectos realmente significativos na montagem e desenvolvimento dos sistemas sociais de acção.

Ao fazer derivar as práticas de investigação de hipóteses nomológicas prè-inscritas em modelos de causalidade ou de funcionalidade já constituídos normativamente, o regime científico-técnico obriga a que os fenómenos sejam observados à luz da necessidade de estabelecer relações entre eles e as hipóteses enunciadas, sem que seja possível pôr em evidência se outras observações são possíveis, precisamente porque as observações dependem daquelas hipóteses. Como assinala STENGERS (1993:69) "a função primeira dos factos não é serem observados, mas a de constituírem *produções activas de observabilidade*" (itálico da autora).

A este propósito, é elucidativa a polémica suscitada por VIGOTSKI face à posição de PIAGET relativamente à questão das relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Como se sabe, VIGOTSKI acusou de *naturalista* a tese de PIAGET segundo a qual "a aprendizagem segue sempre o desenvolvimento". A partir daí, - considera ele - ela torna-se "irrefutável, na medida em que valida

¹⁰ - Como veremos oportunamente (Cf. Capítulo III, Parte Terceira), as microssociologias e, designadamente, as etnometodologias, puseram em relevo o papel das interacções na criação de lógicas específicas internas aos grupos, emergentes das próprias interacções (GARFINKEL, 1967).

metodologicamente o que foi postulado epistemologicamente; de algum modo, ela não encontra no real senão aquilo que ela decidiu ver nele e aquilo para o qual ela construiu instrumentos de observação" (in MEIRIEU, 1994:167).

O obstáculo epistemológico não se limita, porém, a prè-determinar o sentido da observação; ele induz a ilegitimidade epistemológica de outras vias de acesso ao conhecimento que não sejam redutíveis ao protocolo observacional, isto é, à formalização de uma situação em que o objecto seja exterior e independente do sujeito investigador. Esta preocupação metodológica com as condições de assepcia formal do campo de produção do saber traduziu-se, homologicamente, na atomização do objecto, na sua sectorização sucessiva na ânsia de lhe reconstituir a relação de pertença com o todo mental de que procede a explicação. Certas práticas das ciências sociais e, mais especificamente, as que, ainda, são dominantes no âmbito das ciências da educação, não resistiram a este intento, como é visível no domínio das docimologias, antigas e modernas, e na chamada Pedagogia da Mestria, práticas que são directamente tributárias de uma visão experimentalista da ciência que obrigou a investigação a considerar como variáveis (e, portanto, como objectos homogêneos) situações comportamentais que foram isoladas das suas condições concretas de produção, cuja necessária intersubjectividade, entretanto, se perdeu. A perda desta subjectividade é *explicada* pela exigência metodológica de produzir saberes universais, se bem que sobredeterminada pela necessidade social de produzir, em simultâneo, a disciplina social e o desenvolvimento de competências profissionais aplicáveis no campo da divisão social do trabalho (CORREIA, 1996,a).

A construção de uma epistemologia capaz de dar conta de uma objectividade intersubjectiva, como acima se sugeriu, rompe

com esta unidimensionalidade metodológica para adoptar perspectivas multirreferenciais, visando reintegrar a produção dos factos e dos acontecimentos nas suas respectivas condições de significação. Ou seja, por outras palavras, porque a realidade social se complexifica, complexificam-se os processos e os instrumentos teóricos e metodológicos através dos quais se procura compreender essa complexidade que aqui exprimimos sinteticamente pelo conceito de objectividade intersubjectiva.

Como já se deixou entrever, este conceito introduz uma teia de relações que estruturam a reflexão epistemológica a vários níveis, articulando-os, mas preservando a sua autonomia heurística. Importa determo-nos um pouco sobre ele no sentido de lhe revelarmos os aspectos mais pertinentes.

A experiência socio-cultural, política e económica dos últimos cinquenta anos e, mais acentuadamente a partir dos anos sessenta, obrigou a uma intensa multiplicação dos campos do saber em proporção directa com o desenvolvimento dos mecanismos de interacção e participação social na definição e institucionalização das formas que regulam a vida em sociedade. Em consequência da tecnologização do mundo contemporâneo, que pressupõe a ciência, mas também a potencia, as relações sociais e económicas foram, gradualmente, gerando sistemas subvertores da autonomia dos sistemas político-culturais à escala das unidades nacionais, contribuindo desse modo, por um lado, para uma maior homogeneidade social, ou, pelo menos, para uma maior permeabilidade social e, por outro, para o reposicionamento de novos interesses e novos valores, alinhados ou realinhados com interesses mais vastos e, necessariamente, mais contraditórios. Desta dinâmica resulta que os sistemas sociais são, por isso mesmo, mais flexíveis e, em consequência, mais intercondicionados e intercondicionantes.



Cabendo à economia o papel de produtor de energia do sistema e ao mercado os mecanismos da sua distribuição, compete ao Estado otimizar esses mecanismos, sem intervir directamente no seu sentido social, no pressuposto de que a iniciativa pertence à sociedade civil. A actividade jurídica do Estado passa a caracterizar-se, assim, mais pela produção de meios indutores de comportamentos do que pela de meios prescritores, orientação, de resto, alargada aos restantes sectores da sociedade. Nestas condições, a acção social, perdidos os grandes referentes de racionalidade, representados pelo poder do Estado, seus agentes e organizações, tende a regular-se segundo sistemas transversais de comunicação, multipolares, onde as relações de poder são dissimuladas sob formas simbólicas (a competência, o prestígio, a visibilidade, ou a identificação fantasmática), ou organizacionais.

Daqui procede que a norma de acção, bem como o quadro institucional onde ela se inscreve, tornam-se mais constructos dependentes do complexo das interacções onde ocorrem do que dispositivos prévios, autónomos e transcendentais. É neste contexto que emerge a figura do *actor* social, contraposto à de *agente*, para significar, como diria ARDOINO (1993:20):

“uma fronteira entre duas ordens de representações: a do *sistema* face ao qual o *agente* (...) definido pelas suas funções, que implicam um modelo mais mecanicista, referido sobretudo ao espaço, se mantém essencialmente *agido* pela finalização ou pela determinação do conjunto; a de uma *situação social*, algo já histórica e temporal porque biológica, onde o *actor*, provido de consciência e iniciativa, capaz de estratégias, *encontra um grau de intencionalidade* própria, mantendo-se, todavia, ligado aos efeitos dum determinismo de campo, como ao peso das macro-estruturas. Ao mesmo tempo, o actor é reconhecido como co-produtor de sentido”.

O reconhecimento empírico de que a acção, pelo simples facto de ser social, reestrutura permanentemente o campo social através da inscrição nele de significados emergentes da interacção - "a acção social é uma acção onde o sentido pensado pelo sujeito ou sujeitos está referido à conduta de *outros*, orientando-se por esta no seu desenvolvimento" (WEBER, in DUBET, 1990:174) -, traz como consequência o reconhecimento lógico da necessidade de pensar a acção social como não dependente "dum princípio único, como o da integração ou, ainda, como acontece no utilitarismo contemporâneo, da procura da adequação dos meios aos fins" (DUBET, *Ib*).

O campo da acção social é, assim, animado por racionalidades diversificadas, dependentes do quadro interpretativo dos actores, o qual, por sua vez, é função tanto da sua intencionalidade estratégica e dos meios próprios para a accionar, como das condições concretas em que se inscreve a acção. Em qualquer dos casos, tanto o objecto da acção - a intencionalidade na situação particular sobre e/ou sob a qual se age,- como o sujeito da acção, tornam-se co-constitutivos do sentido da acção e, portanto, constitutivos da realidade que daí deriva.

Poderemos admitir que, na acção técnica, cujo objecto é mediado pela racionalidade cognitivo-instrumental, a capacidade interpretativa em situação é limitada, porque as situações de interacção, quando existam, estão sobredeterminadas por regras independentes do contexto, sendo por isso que a racionalidade técnica se reclama da legitimidade de se erigir em guia universal de acção (HABERMAS: 1987). Todavia, tal perspectiva só é, epistemologicamente, viável porque a prática científica, mediante uma prévia e intensa acção reguladora, a que não são de modo nenhum estranhos os interesses instituídos, como acima ficou

dito, vai eliminando da realidade vivida tudo o que represente alteridade ao seu objecto racional, tornando a realidade isomorfa da racionalidade¹¹. É claro que a este nível, a racionalidade também se foi alterando de racionalidade prática e intersubjectivamente mediada em racionalidade técnica¹². Como

¹¹ - A racionalidade técnica, característica da ciência moderna, no dizer de HEIDEGGER (1964: 30) "requer uma absoluta univocidade".

¹² - Não deixa de ser oportuno invocar neste passo um dos pioneiros da tecnologia moderna, BECKMAN, professor de ciências camaras em Gottingen, que em 1722 publicou o seu primeiro manual, *A introdução à Tecnologia*, onde aparece a seguinte definição de tecnologia: "A Tecnologia é a ciência que ensina a transformação e o tratamento dos produtos naturais ou o conhecimento dos ofícios. (...) ela ensina dum modo aprofundado e segundo uma ordem sistemática como encontrar os meios de atingir um objectivo final a partir de princípios verdadeiros e de experiências seguras", (Apud Yves LEFORGE (1979, p. 9): Système de Production et Système d'Acquisition du Savoir, in *Perspectives*, vol IX, nº 1. BECKMAN dá-se conta da novidade do seu empreendimento. Quando substitui o termo "história das artes" pelo de "tecnologia", justifica: "Pode chamar-se "história das artes" a narração (récit) das invenções, do seu progresso e da fortuna de uma arte ou ofício, mas a tecnologia, que explica completamente, metodicamente e distintamente todos os trabalhos, suas consequências e suas razões, é bem mais vantajosa" (Id., Ib.). A oposição entre uma perspectiva narrativa que mantém o saber na dependência do fazer ou do acontecer e uma perspectiva abstracta e sistemática que liberta o saber das contingências, é aqui bem assinalada por BECKMAN que, aliás, significativamente, não destina o seu ensino aos engenheiros ou aos técnicos, mas aos administradores do Estado, às classes

diria THEOFILAKIS, (in HOUSSAYE.(, 218), "as novas realidades que se impõem no quadro da nossa tecnocultura substituem a interface Homem/Natureza pela de Homem/Técnica".

Não obstante, é no próprio domínio específico da aplicação da racionalidade técnica, que é o trabalho, que a questão do isomorfismo diferido teoria/prática tem vindo a oferecer, nas últimas décadas, as motivações mais perturbadoras no que toca à necessidade de redefinir o significado das relações saber/fazer, norma/acção, formação/trabalho.

J.M.BARBIER(1991) reconhece que as novas tecnologias, ao sobredeterminarem de modo crescente as condições de trabalho, nem por isso reduzem a margem de participação dos trabalhadores nos actos técnicos do trabalho. Sendo embora actos predominantemente técnicos, quanto ao seu conteúdo funcional, eles são genuinamente sociais quanto às suas motivações e efeitos organizacionais.

Na verdade, sendo o trabalho cada vez mais tecnologizado, tanto ao nível da produção, como da gestão da produção, ele é, em consequência, mais dependente do capital intelectual e relacional, na medida em que pressupõe a intensificação das redes de comunicação, de informação e de interacção. Por outro lado, por efeito do próprio acréscimo de produção que a tecnologia propicia, são os mecanismos da oferta que acabam por determinar o

dirigentes, pelo facto de que tal saber representa um instrumento de poder. Este tipo de ensino teve imenso sucesso e difundiu-se rapidamente: várias cadeiras de tecnologia fundaram-se na Alemanha e na Áustria e penetraram noutros países, em particular Inglaterra e França.

sucesso da produção e não os da procura, o que determina a necessidade de suscitar, renovadamente, o interesse do mercado, o que, por sua vez, obriga a uma criatividade permanente. Finalmente, porque a tecnologia pressupõe a intensificação dos processos de produção e uma íntima articulação dos sectores, a realização do trabalho implica um envolvimento simultaneamente pessoal e social, o que BARBIER designa por “evolução paradoxal dirigida ao mesmo tempo para o reconhecimento explícito de operadores colectivos e para uma individualização dos percursos de evolução”.

O que o debate entre a racionalidade técnica e os seus efeitos sobre a organização e relações de trabalho permite concluir é que, contrariamente ao que era suposto na intencionalidade técnica, a margem de indeterminação das acções não foi suprimida. Quando muito, como atesta a proliferação de produções teórico-técnicas sobre a optimização das organizações, mobilizando grande parte da investigação no campo da Psicossociologia e até da Psicanálise (PAGÈS e al.:1979); (HONORÉ:1994) ela foi (ou tem sido) estrategicamente redireccionada e reinvestida como uma dimensão integrante da cultura empresarial, o que, se significa ainda um esforço de racionalização colectiva das condutas, significa também, iniludivelmente, o reconhecimento de que ela não é controlável “a priori”, mas objecto de construção por participação colectiva.(ALTER, N.: 1993).

É, a este título, eloquente o que a investigação, no campo da organização do trabalho, tem vindo a revelar no que respeita a aquisição de competências sociais e profissionais próprias, que os trabalhadores constroem, à margem ou contra as práticas explícitas da formação formal. Na base desse processo, que a ergonomia, designadamente, tem estudado, está um conjunto de características que integram a inteligência prática e em cujo

desenvolvimento participam tanto o corpo como a mente, num processo indissociável da prática e dificilmente explicitável em termos conceptuais. DEJOURS (1993) caracteriza, globalmente, esta inteligência como astúcia, um misto de intuição e de cálculo, a que o corpo dá viabilidade e visibilidade práticas e que se manifestam apenas em acto, desaparecendo com ele para reintegrar a totalidade dinâmica do agente.

Tendo sido reduzido, pelo taylorismo, a gesto inútil tudo o que fugisse ao *modo operatório cientificamente estabelecido*, a "Organização Científica do Trabalho" bloqueou esta inteligência prática e, com ela a psicodinâmica que a anima, ou seja: a unidade funcional corpo/espírito, a prevalência dos resultados sobre o caminho para lá chegar, a personalização dos procedimentos segundo um controlo antecipante (MALGLAIVE, 1995:165) e, ainda, o poder criador, a que DEJOURS l.c.) reconhece um carácter "pulsional" decisivo não só para a produtividade, como para o equilíbrio psíquico e social do trabalhador e do meio familiar e social que o cerca. De facto, a subutilização do poder criativo é, frequentemente, patogénico, como estabelece o próprio DEJOURS em obra já antiga, mas posteriormente reeditada com actualizações (1993b), com base em estudos de casos amplamente documentados.

O reconhecimento de que o trabalho é patogénico, quando a organização que o estrutura é bloqueadora da criatividade do trabalhador, significa, para DEJOURS, a condição de não reconhecimento da própria dignidade do trabalhador que se acha impedido, por essa via, de exercer aquilo que DEJOURS designa por direito à contribuição, complementar do direito a ser retribuído. É nesse direito à contribuição pessoal no campo do trabalho que se joga a possibilidade de a sua vida ter um sentido,

de poder construir a sua identidade. De acordo com este pressuposto, DEJOURS pode concluir que,

"se não há incompatibilidade fundamental entre o direito à contribuição e a organização do trabalho, é porque esta última, sofrendo sempre de inacabamento, de imperfeição e de defeitos, admite, na prática, ser completada e ajustada pela contradição dos "executantes", isto é, por uma contribuição que releva da "concepção".

Como mostraram os ergónomos, existe sempre uma diferença entre a **tarefa** (aquilo que se deve ou deveria fazer segundo as prescrições) e a **actividade** (o que se faz, de facto, para atingir, ao máximo, os objectivos da tarefa"(1993:59).

Nestes termos, podemos afirmar que, pela sua ressonância simbólica, o trabalho ultrapassa o seu valor de troca para se constituir numa forma privilegiada de construção do sentido da vida, tanto mais complexa quanto ele actualiza toda a experiência pessoal e social do trabalhador. À luz desta perspectiva, uma relação de trabalho não se pode submeter, exclusivamente, à lógica da eficácia da produção, contrariamente ao que pretendeu a racionalidade científico-técnica; ela é sempre uma relação bio-socio-técnica, que sendo, por isso, intersubjectivamente mediada, remete para o contexto organizacional a qualidade da sua expressão. Assim é que, quando o tipo de organização do trabalho não favorece o desenvolvimento da prática comunicativa em termos que promovam as competências que exprimem as formas particulares do exercício do direito à contribuição pelo trabalho, que são essenciais à reflexão da identidade do trabalhador, ocorrem comportamentos defensivos, a maior parte das vezes sob a forma dum individualismo assumido que se exprime, quer como rotina, quer como afirmação competitiva. Estes comportamentos de sinal contrário agravam, obviamente, as possibilidades de

exercício do sentido contributivo do trabalho, cujas condições tendem a ser explicadas, não no plano das relações vivenciadas no interior da organização que, desta forma, se autoriza a reforçar o seu controlo, mas no quadro duma causalidade externa, representada como uma ordem fatal, que HABERMAS (1993:375) designou como causalidade de um destino.

A rotina como desinvestimento ou a afirmação competitiva exprimem, de igual modo, a não correspondência com as regras técnicas do trabalho, porque ambas vivem de "truques", umas por defeito, outras por excesso, qualquer delas relevando de *fraudes* (as primeiras visando "ladear" as regras técnicas da organização; as segundas, as regras sociais da comunicação implícitas em qualquer colectivo de trabalho), *fraudes* que, todavia, dissimulam o respectivo carácter através duma aparente conformidade técnica, em que a rotina aparece como mestria cristalizada e a afirmação competitiva como zelo.

O mal estar, o sentimento de inutilidade, a perda de sentido e o anonimato, que acompanham a rotina, ou a ambivalência justificacionista do individualismo pragmático traduzem, por vias opostas, a mesma estratégia de defesa contra uma ordem organizacional que pensa o trabalho como uma ordem de produção técnica e material exterior à produção social e humana, donde foram expulsas as motivações socio-culturais e bipsicológicas dos agentes do trabalho. A rotina e a afirmação competicionista tornam-se, então, interdependentes e ambas, activamente, geradoras da ordem que as mantém. O trabalho aliena-se num produto, cujo processo de produção, ao ser participado, inconscientemente, pelos agentes do trabalho, produz as condições da sua própria alienação.

A articulação dos modos de produção científico-técnica com os modos de produção social assume, portanto, no campo do trabalho, uma dimensão problemática que afecta a própria produtividade do trabalho, mesmo quando este seja, apenas, visado como mercadoria. Não é, por isso, de estranhar que as estratégias avançadas de gestão da produção contemporânea nas empresas de ponta se definam pela valorização do factor organizacional dos contextos de trabalho, tendo em vista, precisamente, promover a interacção entre os membros do colectivo de trabalho numa perspectiva de projecto empresarial que mobilize os factores psicodinâmios dos agentes de trabalho, designadamente, dos que presidem à criação de condições de sentimentos de pertença, fidelidade, autonomia e inovação (ENRIQUEZ: 1992), capazes de assegurar a auto-renovação permanente da própria organização.

Este movimento no sentido da destaylorização do trabalho comporta várias interpretações conforme o tipo de problemática a que se aplique e, sobretudo, conforme a cultura de poder que for possível construir no interior da organização. Uma leitura de tipo *managerial* apresenta-se imediatamente evidente pelos benefícios que ela anuncia no quadro de uma economia globalizada e, portanto, sujeita a uma usura sistemática das competências adquiridas, que se vêm forçadas a uma constante renovação, o que só se torna possível a partir da organização qualificante do posto de trabalho, concebido agora como estrutura flexível e interdependente, eventualmente sobredeterminado pela lógica de equipa.

Todavia, se a concepção *managerial* da organização pressupõe a destaylorização do trabalho no sentido de que viabiliza o investimento psicodinâmico do trabalhador, porque valoriza as dimensões da sua inteligência prática, nada obriga, a

esse nível, que a ordem de produção transcenda o registo técnico-instrumental afectado às novas competências. O que admite a organização qualificante do trabalho, associada às correntes gestionárias *manageriais*, é a capacidade inovante que caracteriza o trabalhador, quando integrado numa estrutura que provoca a inovação. Só que, ainda que a inovação pressuponha e propicie competências que relevam de saberes relacionais ou saberes comunicacionais, o que a caracteriza, enquanto fonte de saberes enquadráveis numa perspectiva *managerial* é, ainda, o obedecer a uma lógica técnico-instrumental, já que a sua finalidade intrínseca, que é da ordem da produtividade, a promove como meio e não como fim.

Nestes termos, a lógica da organização qualificante é ainda tributária duma visão tecnicista, onde a iniciativa dos actores é induzida estrategicamente através dum sistema de estímulos que tanto podem ser materiais (o recurso às novas tecnologias, por exemplo), como simbólicos (o discurso sobre as incertezas quanto ao sentido da evolução dos mercados, que assim se tornam um recurso ao serviço da inovação, para já não referirmos os simplesmente pecuniários). A inteligência prática pode, assim, encontrar um campo aberto à sua realização, exercendo-se entre um registo de prê-compreensão intuitiva e auto-regulação pelas acções, que integram o processo e o produto, cuja articulação já não é decomponível em operações sequenciais lineares, submetidas a uma via de desenvolvimento obrigatório.

Daí que o modelo produtivo que se estrutura em torno duma concepção qualificante dos contextos de trabalho transporte consigo uma ambiguidade cuja pertinácia é tanto mais resistente quanto ele traduz o desenvolvimento duma lógica social contraditória. Na verdade, essa ambiguidade repousa, por um lado, no reconhecimento de que a produtividade e o êxito da

economia dependem, cada vez mais, da incorporação do factor humano, que não é objecto de apropriação técnica e, por outro, na impossibilidade sistémica de prescindir dessa apropriação, já que as condições de exercício do desenvolvimento do factor humano dependem de meios (nomeadamente, de produção e matérias primas) que lhe não são próprios, pelo menos na formação social dominante constituída pelo capitalismo. Esta ambiguidade reflecte, assim, o compromisso entre as reivindicações da inteligência prática, cuja capacidade de produção material é investida criativamente como meio de produção do reconhecimento pessoal e social e uma prática sistémica de produção organizacional que absorve essas reivindicações, reinvestindo-as produtivamente, sem transformação social, reinstalando a produção material como fim.

Todavia, o estado de interdependência que, objectivamente, o trabalho instaura entre a ordem do desenvolvimento social e a ordem de produção económica, tem vindo a ser explorado, na pista de estudos sobre as transformações operadas no seio das unidades produtivas, que se confrontam com as sequelas da organização centralizada, por certas correntes da sociologia do trabalho, que tendem a interpretá-lo como favorecendo a emergência dum modelo socio-produtivo apontando para a integração do trabalho no mundo da vida.

Tais interpretações que, empiricamente, se baseiam na crise generalizada dos eixos estruturantes da organização clássica do trabalho e que VELTZ e ZARIFIAN (1993:3-25) identificam como dizendo respeito aos modelos utilizados de **operação** (elementar, sequencial e prè-finalizada), de **cooperação** (aditiva, circunstancial e vertical) e de **aprendizagem** (diferida, estruturada por funções, técnica) legitimam-se, por sua vez, na tese de que

"dum modelo em que a eficiência exprimia a produtividade num mundo de operações e de objectos, passa-se para modelos onde a eficiência exprime sobretudo as capacidades periciais e de coordenação (*mise en ordre*) lógico-temporal dum mundo de acontecimentos"

e de que

"Esta capacidade pericial e de coordenação resulta directamente do grau de desenvolvimento da comunicação intersubjectiva que se acha projectada, por esse facto, no coração da eficácia industrial".

Na demonstração desta tese, os autores acentuam, como está explícito neste passo, a importância da comunicação, não como um meio de "difusão e aceitação de mensagens gerais", ou "um modelo de circulação de dados", mas enquanto um processo que se exprime em "intervenções capazes de dar sentido aos dados", sendo que esse sentido, entendido como compreensão intersubjectiva, implica "os três registos clássicos: o cognitivo, o normativo e o expressivo".

Não vamos acompanhar os autores na explanação minuciosa do domínio de significação que é atribuído a cada registo, mas percebe-se melhor o papel que eles reconhecem à comunicação, se os acompanharmos na ideia de que as competências supostas no desempenho da actividade profissional, qualquer que seja a sua natureza, são predeterminadas pela experiência comunicacional. O entendimento de que a qualidade do trabalho, hoje, depende, da capacidade de gerir os acontecimentos que se põem à produção ou de os provocar, dada a forma como o mundo dos objectos foi sujeito à usura e ao ritmo das interacções, implica o corolário de que o conhecimento dos fenómenos, as decisões a tomar sobre eles e as disposições e atitudes, que lhes subjazem face aos acontecimentos, constituem um processo integrado em

permanente produção, cujo êxito implica um fluxo comunicacional onde a análise (o cognitivo), a discussão (o normativo) e a mobilização (o expressivo/afectivo) devem perfazer um todo ao nível do colectivo do trabalho.

Os autores reconhecem que há algum optimismo (Ib.:20) da sua parte ao admitirem que este modelo socio-produtivo possa vingar ao nível duma prática social generalizada no seio das unidades produtivas. Esse optimismo é, porém, tido como necessário, sobretudo quando se reconhece que, quando a comunicação é substituída por sistemas técnicos, por exemplo, pela via da informática, "o homem aparece como uma fonte de disfuncionamento", precisamente porque se bloqueia "a comunicação humana, com as suas irreduzíveis ambiguidades"(23). Nessa base, os autores sentem-se impelidos a formular uma tese complementar:

"Quanto mais a *comunicação* fechada se desenvolve nos sistemas técnicos, quanto mais estes são integrados e complexos, mais o meio económico é variável, mais cresce a necessidade duma comunicação intersubjectiva aberta ao seio da colectividade humana".

A análise do modelo proposto por VELTZ e ZARIFIAN revela-se pertinente para a nossa problemática, se considerarmos que as suas potencialidades teóricas, sendo emergentes duma reflexão centrada sobre a relação teoria/prática mediada pela actividade industrial, podem ser consideradas como consistentes com toda uma prática de investigação que tem vindo a pôr em evidência, quer a irredutibilidade do trabalho, qualquer que seja a sua natureza, às suas prescrições normativas, quer a iniludível

mediação social que estrutura as competências individuais¹³. A interpretação da realidade sob a lógica do acontecimento, como

¹³ - Cabe aqui uma chamada especial para o trabalho pioneiro de VYGOTSKY (falecido em 1934) que, estudando a formação da personalidade segundo uma perspectiva inspirada no materialismo dialéctico, acentuara que a competência individual seria tanto mais elevada e diversificada quanto maior fosse a cooperação no grupo, de acordo com a tese, entretanto experimentalmente verificada ao nível das relações entre pensamento e linguagem, de que o desenvolvimento intrapsíquico (individual) é função do desenvolvimento interpsíquico (social e cooperativo). É este processo que permite e potencia a formação de estruturas multi-relacionais entre as funções mentais, visto que ele implica a transformação de relações entre as funções e não apenas o seu desenvolvimento cumulativo. (Cf. *Pensamento e linguagem*, Lisboa, Edições Antídoto, 1979, p. 171 e ss.). Esta mesma tese é reafirmada por certas correntes actuais, oriundas do campo etnometodológico, designadamente da que é protagonizada por CICOUREL, cuja teoria da cognição social distribuída assume o princípio de que o grupo dispõe de maiores competências e possibilidades do que o indivíduo isolado, razão por que a relação do indivíduo com o grupo é uma relação assimétrica, sendo, precisamente, esse facto que determina a situação de estímulo que fomenta o progresso permanente. E CICOUREL acrescenta que “estes estudos (da cognição social) sugerem que para dar conta da variedade das capacidades humanas, os investigadores devem modificar o seu objecto: interessar-se menos pelas propriedades cognitivas dos indivíduos do que pelas propriedades dos grupos, estudando-os no seu desenvolvimento natural” (In *Sociologie du Travail*, 1994, n° 4, Paris, Dunod: La connaissance distribué dans le diagnostic médical, p. 249). Numa perspectiva de aplicação destes princípios aos contextos organizacionais, MOISAN (1995: *Éducation*

fazem os autores em referência, dramatiza, obviamente, a estrutura da realidade produtiva, tornando-a volátil, evanescente e imprevisível, o que postula que ela tenha de ser reestruturada não já segundo uma esfera objectiva baseada nas propriedades intrínsecas dum posto de trabalho, de cuja análise decorrem as respectivas tarefas, estatutos e papeis, mas, sim, segundo uma ordem que privilegie a inventiva, a estratégia e a responsabilidade colectiva.

A concepção do mundo industrial, como acontecimento, nos termos em que os autores a equacionam, subentende, de facto, a necessidade de repensar o trabalho como uma actividade intersubjectiva, que, sendo ditada pela irrupção do acontecimento é, também, constitutiva das condições que o tornam social e tecnicamente contornável. Por definição, a lógica do acontecimento articula as competências profissionais na órbita da interpelação cujo sentido, sendo ainda função dessas competências, é, todavia, a sua transformação em acto, segundo um processo de ruptura calculada, cujos níveis de viabilidade e alcance dependem tanto do grau de envolvimento pessoal, como de mobilização colectiva. Reconhece-se, aqui, o que, adaptando uma ideia de DUBAR (1991:259), poderá ser designado como um

Permanente, nº 122, Auto-formation et organisation apprenante), apoiando-se na obra de N. ELIAS e em estudos experimentais, reforça a ideia de que, ao contrário do que seria de esperar, “ o sentimento de singularidade individual e de interioridade desenvolve-se com a intensificação das relações sociais”. No mesmo sentido, veja-se ALTER, Norbert: Innovation et organisation: deux légitimités en concurrence. e THUDEROZ, Ch. (1995: *Révue Française de Sociologie*, XXXVI: *Du lien social dans l'entreprise*).

movimento de superação da tensão entre transacção subjectiva e transacção objectiva, entre identidade psicologicamente visada e identidade socialmente outorgada, através dum processo de formação/conversão mútua, suportada em e suportando uma identidade de rede. A interpenetrabilidade entre a emergência do acontecimento e o processo de construção das competências apela para uma cultura empresarial comunicativa cuja organização supõe a necessidade de articular o que HABERMAS (1987) define como as três pretensões de validade: a de *veracidade* (acordo ao nível dos enunciados relativos ao mundo das coisas); a de *legitimidade* (acordo quanto aos princípios de acção com base na correcção normativa; e a de autenticidade (acordo não simulado quanto ao mundo intencional manifesto dos agentes).

Nesta perspectiva, que consagra a ideia de que o mundo empresarial, ou o mundo da produção económica, é cada vez mais uma produção social no sentido de que tem necessidade de produzir subjectividades integradas, isto é, harmónicas consigo mesmo e com os outros, a comunicação institui-se como condição de formação não apenas no sentido cognitivo-instrumental, que supõe uma relação objectivada com o mundo das coisas, mas, mais radicalmente, no sentido da participação na construção das normas que regulam a acção (que é sempre uma interacção) e no sentido de que essa participação não é condicionada por jogos estratégicos, que implicam sempre uma instrumentalização da acção dos outros (HABERMAS, 1995: 101), mas exprime uma relação de autenticidade, enquanto traduz o acordo entre o que é o movimento intencional do sujeito em acção e o objecto do seu enunciado.

Embora os critérios que suportam as diferentes pretensões de validade mobilizem meios de validação diferentes conforme se trate de acções referidas a objectos empiricamente controláveis, à

interacção social ou à experiência subjectiva, sendo, por isso possível distinguir diferentes regimes de validade, numa óptica de organização socio-económica dominada pela lógica do acontecimento e da imprevisibilidade, o desenvolvimento unilateral de um relativamente aos outros não é possível senão à custa da atrofia destes, o que implica comprometer a qualidade global da acção.

Se é verdade, como diz HABERMAS que “a acção instrumental organiza meios que são adequados ou inadequados segundo critérios de um controlo eficiente da realidade” (1987: 57) e que “um comportamento incompetente, que viola regras técnicas ou estratégias de correcção garantida, está condenado *per se* ao fracasso, por não conseguir o que pretende” (Ib.: 58), o que pressupõe a aceitação de que há domínios de acção, cuja pretensão à validade se constitui à margem da comunicação, o facto de que o trabalho se sujeita cada vez mais à compressão do tempo e à globalização do espaço determina que a especialização técnica, assente em modelos prè-activos estruturados, seja sobrepujada por uma acção comunicacional que interpotencie o equipamento cognitivo e motivacional do organismo humano em termos de disposições que são, não já psicológicas, mas sociais e culturais, dados os efeitos de interdependência organizacional que estabelecem.

O protagonismo da acção comunicacional sobre a acção técnica que, no fundo, reinstitui a primazia da intersubjectividade na constituição da sociedade e, portanto, o primado do sentido da acção como fundamento do significado da ciência e do conhecimento não pode deixar de questionar profundamente os modelos de formação, sobretudo se tivermos em atenção o caso da profissão docente, a que cabe, no plano da instituição da sociedade, um papel reconhecidamente marcante. A

autonomização do conhecimento em corpo estabilizado de saberes formais, organizado em torno dum modelo cognitivo que privilegia a verdade como “representação dum mundo prè-dado” (VARELA, 1993: 194) e a sua aplicação ao mundo da acção humana segundo um modelo homogêneo do que foi regra para o mundo natural, domina largamente o referente de cientificidade utilizável nas ciências da educação, determinando, em consequência, não apenas as estratégias de profissionalidade que historicamente se foram construindo no processo de afirmação da Escola, como as formas concretas segundo as quais se organiza e desenvolve o exercício profissional e, bem assim, o modo como se representa a relação teoria/prática.

É assim inevitável que este trabalho se sinta convocado a recuperar a consciência socio-histórica desse processo numa perspectiva de recontextualização epistemológica do sentido das práticas de formação, sem que se pretenda seguir, em termos técnicos, um percurso pautado pelo confronto com a História. A referência à História é, assim, pretextual e selectiva, e os critérios que a orientam provêm mais da sua pertinência epistemológica e filosófica do que do seu estatuto factual.

Sendo determinante nesta abordagem a preocupação de se ser fiel a uma visão segundo a qual a formação é indissociável das condições de produção da vida num contexto material e simbólico já instituído, mesmo quando seja apenas a condição da sua reprodução (instância em que a prática é teoricamente inerte e a teoria a sua ideologização), parece importante aproximar, num registo de relação crítica, a forma como as práticas de formação interagiram com essas condições, tendo em conta que estas veiculam práticas sociais e culturais produtoras de sentido num quadro comunicacional em que se inscreve a sua génese.

CAPÍTULO III

UMA ARQUEOLOGIA EPISTEMOLÓGICA DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

"As teorias, como os seres vivos, não nascem por geração espontânea. Podemos sempre encontrar-lhes os antepassados"

Hubert de LUZE

Conforme a perspectiva hermenêutica e crítica atrás explicitada, a compreensão analítica dos processos de formação de professores e dos sistemas em que se institucionalizam, enquanto eles são tributários dum certo referente de cientificidade, torna-se parte indissociável duma discussão socio-histórica acerca das condições de pertinência dos seus fundamentos epistemológicos, uma vez que a consciência dessas condições, como decorre de tudo o que precede, constitui-se, por sua vez, em condição de inteligibilidade dos modos de produção dos saberes actuais. Entende-se essa inteligibilidade como uma possibilidade interpretativa que será, em termos gerais, tanto mais legítima quanto mais possa aproximar-se duma objectividade do tipo da que defendemos atrás, ou seja, nos termos duma intersubjectividade histórica, segundo o voto de VICO (Cf. pp 75/76).

Assim, a relação das ciências da educação com a problemática da formação contínua constitui uma tema de reflexão que não pode fazer a economia da análise das relações que se estabelecem entre os seus referentes de cientificidade e a natureza dos problemas a propósito dos quais essa cientificidade é construída. Conforme se intentou defender nos capítulos que precedem, a interdependência entre o carácter científico do

conhecimento e a sua função prática no que respeita à própria organização da acção humana com a realidade natural e social postula que uma nova ordem de problemas se traduza numa desordem epistemológica transitória de maior ou menor amplitude, de maior ou menor duração, conforme a natureza e o grau de tensão introduzido na relação teoria/prática, qualquer que seja o plano em que ela se manifeste.

No campo da educação, a emergência da questão da cientificidade, não obstante a sua específica problematidade, constitui um fenómeno histórico-social em tudo idêntico ao que se passou noutros campos da prática social: à semelhança do que ocorreu na física ou na botânica, na medicina ou na farmácia, a educação confrontou-se com uma realidade social, à qual já não era possível responder por via duma ordem epistemológica que assentava os seus referentes teóricos numa concepção do mundo para a qual a prática social era encarada como o cumprimento dum destino natural, assumindo-se aqui por natural a posição social que a cada ser cabe ocupar no plano da natureza ou do mundo criado, nos termos duma leitura providencialista da realidade.

A industrialização, que representou, de facto, a intervenção deliberada e organizada da acção do homem sobre a natureza em ordem à sua exploração e consequente subordinação aos seus designios, consumou igualmente uma ruptura do homem consigo próprio no plano da ordem cósmica, a partir da qual se tornou epistemologicamente impossível invocar o peso da argumentação baseada na tradição ou na autoridade, precisamente porque, quer uma quer outra, remetiam para uma tópica comum de pensar e agir cujo suporte de referência deixara de ser estável e universal (MICHELI, 1990:52/53). Desta ruptura, resultou que a natureza humana se foi libertando da ordem cósmica a cujo plano

epistemológico pertencia (obviamente que por relação metafísica), actualizando-se, assim, a premonição de VICO (in LEACH, 1985): "Este mundo civil foi certamente feito pelos homens, por isso os seus princípios devem ser procurados e descobertos nas transformações do nosso próprio espírito humano".

A tese de VICO admite, benevolamente, que as transformações do nosso próprio espírito humano se processam a um ritmo tal que, apesar de tudo, consentem que se distinga nelas o que é do reino dos fenómenos daquilo que é do reino das essências, condição para que seja possível estabelecer os princípios que regem essas transformações, sendo aí que reside a possibilidade da ciência.

Esta tese traz assim consigo um paradoxo, que é o paradoxo de toda a ciência moderna e cujos efeitos são particularmente actuates no campo das ciências sociais e, mais agudamente ainda, no da educação: o reconhecimento de que a ciência deve a sua existência às transformações sociais e naturais e, todavia, a partir do momento em que existe, tem de considerar suspensas essas transformações, sob pena da sua própria invalidade. É esta imposição paradoxal que, contudo, melhor atesta o carácter social da ciência ou, dizendo mais explicitamente, a sua condição de dependência social, enquanto instrumento da prática. Com efeito, se, em termos lógicos, a ciência é inconcebível à luz da sua própria génese, instituindo-se como uma arbitrariedade lógica, a verdade é que, em termos sociais, essa arbitrariedade torna-se historicamente necessária, à medida que os seus princípios, inventáveis nas transformações que os produzem, vão sendo apropriados socialmente, tendendo, assim a regular as próprias transformações e, idealmente, a suprimi-las.

O facto de a arbitrariedade lógica da ciência se converter numa necessidade histórica inscreve-se numa relação interna ao jogo das forças sociais e o facto de um paradigma emergir e se tornar hegemónico sobre outro, ou outros, significa que as transformações sociais ou as contradições, que elas suscitam entre essas forças, se revêem mais resolúveis nele que em outros, o que permite dizer que ele é reconhecido socialmente como mais pertinente e mais apto para conformar a realidade social. Daqui resulta que as transformações por que passa o espírito humano, a que aludia VICO são, por sua vez, transformadas numa nova forma e passam a ser réplicas dessa forma ou aplicações dela.

Por razões óbvias, que têm a ver com a natureza do seu objecto - híbrido, complexo e empiricamente incontrolável - as ciências da educação sofrem um processo muito menos linear que o suposto na explanação acima, justamente porque são elas que mais intensamente revelam a sua dependência social. Contraditoriamente, porém, é a sua dependência social, isto é, a sua condição de ter de corresponder às necessidades sociais dominantes que lhes impõe a chancela da sua cientificidade, ou seja o reconhecimento dum carácter de independência face a essas mesmas necessidades, pois só mediante a atribuição desse carácter elas estão em condições de resolver as contradições inscritas nessas necessidades por uma via diferente daquela que as gera, que é o poder político explicitamente exercido.

Tal como na ciência moderna em geral, também na educação, o discurso científico tende a insinuar-se e, mesmo, a afirmar-se como uma forma privilegiada de exercício vicariante do poder político ou como suporte estrutural da sua disputa; progressivamente, como afirma A. ARENDT (1972: 227), "a educação torna-se um meio político e a política uma forma de educação".

Todavia, a legitimidade para que o possa fazer passa, numa primeira fase, por uma prévia construção da autonomia do seu objecto. E aqui, é possível identificar três orientações teóricas, historicamente situadas, cujas problemáticas e respectivos desenvolvimentos científicos se projectam nos nossos dias, embora com fortunas diferentes e diferentes formas de significação, reflectindo, assim, as várias facetas do objecto da educação.

Embora essas três orientações possam ser consideradas constitutivas do processo do desenvolvimento da humanidade segundo uma relação *lhe é ínsita*, a verdade é que, do ponto de vista da sua expressão sob a forma de modelos de organização social, consciente e expressamente assumidos, elas correspondem ao voto de VICO no sentido de representarem a necessidade de o espírito humano pensar a ordem humana como um constructo decorrente das suas próprias transformações. Nesse sentido, as orientações que vimos referindo são claramente datáveis e reportam-se ao século XVIII, corporizadas nas posições filosófico-educativas de ROUSSEAU e CONDORCET, em nome dos enciclopedistas, e começos do século XIX, nas de HEGEL.

Sem pretender reeditar, em pormenor, a problemática do tempo que subjaz ao processo de emergência dessas posições no que elas têm de comum, independentemente do método que as caracteriza, designadamente a tese de que o homem é um projecto civilizacional que se constrói pelo exercício da sua autonomia racional (BOUTAUD: 1994), o que aqui nos preocupa são as marcas que as distinguem, enquanto reflexo duma disputa cerrada em torno da definição do objecto da educação. De facto, se hoje é relativamente pacífico que o fenómeno da educação implica, analiticamente, do ponto de vista da acção pedagógica, uma dimensão tripolar que se exprime, num momento

descendente, por ensinar, instruir e formar e, num momento, ascendente, por aprender, informar-se e formar-se (HOUSSAYE: 1988); (GOGUELIN: 1994: 9-19), o processo da sua articulação e, sobretudo, a sua estrutura hierárquica nada têm de pacífico, como é patente nos conflitos que se registaram entre aquelas orientações e nas que nelas se filiam ou que com elas se recompõem no nosso tempo, pese embora as sucessivas reconfigurações históricas que, entretanto, ocorreram.

É conhecido o combate que HEGEL travou contra o pensamento de ROUSSEAU que, através de FROEBEL e, sobretudo, de PESTALOZZI (BOUTAUD, o.c.:205) adquiriu notoriedade e influência em muitos espíritos do seu tempo. É igualmente conhecida a animosidade que ROUSSEAU alimentava contra os enciclopedistas, assim como a distância que HEGEL guardava destes. Não passaria isso de simples curiosidade se, entretanto, estas particularidades não ilustrassem de modo tão vivo a forma como o objecto da educação se torna campo de disputa no contexto das transformações que se operam na Europa desde o século XVIII.

Ora, o que está em jogo no interior dessa disputa é a definição de princípios que devem presidir à forma de organizar, legitimamente, as relações que se processam entre as diferentes funções que integram o fenómeno educativo e, consequentemente, as relações que estruturam, de forma directa, o acto educativo legítimo. Partindo do princípio de que as funções educativas, acima assinaladas, não obtêm a mesma distribuição hierárquica em cada uma das orientações em análise, justamente porque a educação é pensada solidariamente com um modelo de organização filosófico-político que corresponde a interesses sociais diferentes, podemos construir um esquema analítico que permita pôr em evidência o modo como a diferença de distribuição

hierárquica das funções referidas traduz uma diferença de natureza relativa ao objecto da educação.

Considerando os eixos a que acima fizemos referência, propomos uma leitura segundo a qual o eixo vertical desempenha funções paradigmáticas, enquanto ao horizontal são atribuídas funções sintagmáticas. Se interpretarmos o eixo paradigmático como aquele que representa o domínio da referência da legitimidade educativa (o princípio da autoridade) que define o carácter de cientificidade (o princípio da competência) e, portanto, o do critério da articulação temporal das funções educativas, representadas no eixo sintagmático, reconhecemos que, para cada uma das orientações de que vimos tratando, há um paradigma dominante distinto dos restantes. Assim, para ROUSSEAU, o princípio que organiza a legitimidade educativa é a subjectividade humana, expressa na ideia de natureza dotada de auto-finalidade, pelo que a função que articula as restantes é a do aprender; para os enciclopedistas, designadamente CONDORCET, é a objectividade científica e técnica, correspondendo-lhe, como função articulatória da actividade educativa, a do instruir; finalmente, para HEGEL, é unidade do Estado, a quem compete formar, enquanto representante da síntese subjectividade versus objectividade.

Não é este o lugar para analisar, em pormenor, os ingredientes socio-históricos que estruturam cada uma destas perspectivas. Interessa, tão só, pôr em relevo, em termos epistemológicos, o que lhes dá consistência teórico-metodológica.

A via da subjectividade radical escolhida por ROUSSEAU, protegida por uma ideia de natureza, deliberadamente construída sob o registo da espontaneidade e da inocência, sendo a denúncia de uma sociedade que já não se revia na educação tradicional,

capitalizava em seu favor a força da irrupção do movimento naturalista, em plena expansão entre os círculos intelectuais europeus (HAZARD, 1974), com a vantagem adicional de, ao criar um objecto novo para a educação - a criança, essa desconhecida - criar, igualmente, a necessidade do seu estudo desde a base¹⁴. Ora, é precisamente aqui, neste apelo ao estudo, que ROUSSEAU revela uma atitude epistemológica nova, heurísticamente fecunda.

Ao expor socialmente a criança como um objecto desconhecido, ela que era, do ponto de vista do conhecimento, o objecto mais familiar entre todos, ROUSSEAU introduz a dúvida, o espanto e a indignação¹⁵, sem que, em contrapartida, possa oferecer, como tinha feito DESCARTES, a solução para o problema levantado a não ser pela via da desconstrução crítica do sujeito humano, exercida sobre si próprio, na sua própria história. A ruptura com a objectividade instalada, mormente quando essa objectividade estrutura as relações mais imediatas, que são justamente aquelas que, por tão óbvias, não precisam de mediação explícita ao nível da sua compreensão prática, é a primeira condição da ciência, entendida, aqui, em sentido lato de conhecimento teórico, como já adiantara ARISTÓTELES e, como repetidamente lembrará BACHELARD (1986, designadamente). Todavia, essa ruptura só é socialmente viável se houver passagem

14 - "Commencez donc par mieux étudier vos élèves, car très assurément vous ne les connaissez point" (*Émile ou de l'Éducation* - Extraits -I, Paris, Larousse, Paris, s/d., p. 16).

15 - Como é sabido, o *Emílio* foi objecto de todo o tipo de perseguições e condenações, assim como o seu autor, por parte de autoridades civis e religiosas. Cf. DUHARCOURT, in ROUSSEAU, J.-J., *Émile ou l'Éducation*, Paris, Larousse, s/d.

entre a ordem epistemológica nova e a ordem ontológica vivida , isto é, quando a relação do sujeito com o objecto se revelar problemática nos limites da ordem antiga. O trabalho de ROUSSEAU foi tornar problemática a educação, ali onde a pretensa realidade dos factos não oferecia problema: o estatuto de dependência e de invisibilidade da criança. Era verdadeiramente afrontar os factos, contrapondo-lhe outros que ninguém reconhecia como objectivos, *inclusivè* o Genebrino, que tem plena consciência de que o seu novo objecto de estudo não se deixa apreender segundo uma representação estável e, portanto, objectivamente definível. Esse novo objecto não pode ser categorizável, segundo um conjunto de propriedades que possam ser descritas como constitutivas da sua realidade, tida como independente da relação que se estabelece com ele.

É nestes termos que a subjectividade, que ROUSSEAU inaugura na educação, introduz uma fractura decisiva na teoria educativa, fractura essa que traduz a irredutibilidade do sujeito educando à representação que as ciências particulares, que se ocupam do educativo ou do didáctico, fazem dele. E poderemos, até, ir mais longe afirmando que essa fractura é insuturável ao nível do conhecimento humano em geral, uma vez que este, admitida a sua dependência da subjectividade socio-histórica, jamais alcançará o sujeito na sua imediatidade. A estabilidade e a objectividade, ou seja, uma pretensa unidade da ordem ontológica, que procure reconciliar o sujeito humano consigo mesmo, só poderá ser possível através do trabalho das ideologias, que terão, justamente, por tarefa a "suspensão da historicidade das contingências, o que implica restaurar o indubitável" (LAROCHELLE, 1995: 112).

ROUSSEAU intui, claramente, o drama da educação pela subjectividade, isto é, por um caminho sem mediação. É por isso

que escolhe a utopia, em vez da ideologia e à semelhança dos clássicos utopistas, utiliza a alegoria como base da sua problematização. Como alguém que, coerente com o teor da própria proposta apresentada, ao objectivar a sua subjectividade, só o pudesse fazer no registo do "como se", beneficiando dos efeitos do jogo da metáfora que é, precisamente, assegurar a radicalidade da diferença entre o dito e o sentido.

É neste quadro que a hipótese do bom selvagem, regenerador da espécie humana é, certamente um artifício, como sustenta SALOMO-BAYET, (1974 e GUINERET, (1994) e como já tinha intuído KANT¹⁶, assim como é um artifício a própria ideia de natureza donde procede; como tal, não se destina a ser testada socialmente em ordem a ser confirmada ou a ser aplicada, ainda que Emilio seja colocado no mundo em condições laboratoriais. Trata-se, antes, de uma hipótese estratégica, destinada a questionar os fundamentos da educação face a uma sociedade cujos convencionalismos se apresentavam como profundamente arbitrários, incapazes de gerar outra ordem social que não fosse a que HOBBS tinha concebido. Aprender tudo de novo em contacto

16 - KANT, E. (1947): *La Philosophie de l'Histoire*, Paris, Aubier, p.153:...Si l'on se mettait a *dresser* de toutes pièces une histoire sur des conjectures, on ne ferait guère autre chose, semble-t-il, qu'ébaucher un roman. Et d'ailleurs une telle oeuvre ne méritait même pas le titre d'*Histoire conjecturale*, mais tout au plus celui de pure *fiction romanesque*. Néanmoins, ce que, dans le cours de l'histoire des actions humaines, on n'a pas de droit d'oser faire, on peut bien tenter d'établir par des conjectures pour les *premiers débuts* de cette histoire, dans la mesure où c'est de l'oeuvre de la *nature* qu'il s'agit alors. (Itálico no texto francês)

com a madre natureza, perante a qual todos somos ignorantes, porque a nossa sabedoria convencional neutralizou o poder dos nossos sentidos, e, com eles, a espontaneidade do espírito, eis a proposta provocatória de ROUSSEAU. Nestes termos, a educação não é ensinável, nem é objecto de instrução.

O que ROUSSEAU tem em vista ao inventar esta natureza/espontaneidade que não é genética, isto é, transmissível individualmente -Emílio não tem família, lembremo-lo -, nem biológica - Emílio não é apenas um ser vivo, - é questionar-se sobre o que é o homem, quando despojado das suas convenções sociais, colocado na sua simplicidade originária, isto é, na sua humanidade potencial, justamente antes da sociedade o condicionar a ser o que é, para que ele possa ser o que, por natureza, deve ser¹⁷. Aquilo de que ROUSSEAU se deu conta foi que a educação, por via social, é um processo arbitrário, flutua, conforme a ordem de pertença social ou a filiação religiosa, ou a condição étnica, por exemplo e que, assim sendo, não há nenhum fundamento para que se defenda este ou aquele tipo de valores em

17 - KHAN, P. (199=: 174), ao analisar a génese da construção do Emílio, considera que "Si Jean-Jacques prend le parti de se donner un élève imaginaire, c'est qu'il veut le délester à l'avance des déterminismes locaux, des pesanteurs de l'histoire et de la géographie, des idiosyncracies familiales ou sociales. Ainsi Emile est-il orphelin (liv. I, p. 267), sans racines particulières, sans parents, mais aussi "orphelin de la société civile" historique". (...) De sorte qu'au bout du compte, on sera sûr de n'avoir éduqué ni un bourgeois, ni un Français ou Anglais (liv. I, p. 250), mais un homme: 'En sortant de mes mains il ne sera, j'en conviens, ni un magistrat, ni soldat, ni prêtre: il sera premièrement homme" (liv. I, p. 266).

vez de outros, a não ser a pressão social ou a conveniência, o que significa a negação da identidade para si e a instrumentalização da humanidade. É a questão do fundamento da necessidade dos valores da humanidade, contra a sua arbitrariedade actual, aquilo que está em causa.

Só então se poderá responder ao que é educar. Nesta instância, porém, ROUSSEAU responde com outro artifício, recorrendo ao estratagema da figura do preceptor que, não ensinando, nem prescrevendo, limita-se a accionar a lição das coisas, à maneira de Sócrates relativamente ao Ménon, ainda que segundo uma lógica inversa, contribuindo gradualmente para a tomada de consciência das aprendizagens que lhe são imanentes. ROUSSEAU toca, então, o limite do paradoxo¹⁸: é que não há educação sem mediação, representada aqui na figura do preceptor. A autonomia, afinal, precisa da alteridade. ROUSSEAU tenta resolver o paradoxo arditamente, ocultando-o à consciência de Emílio sob pretexto de que está ainda em formação¹⁹.

A razão da educação e, portanto, a sua possibilidade enquanto prática, isto é, enquanto dever-ser, repousa, em última análise, na sua não-transparência ao sujeito educando. A razão da educação está no outro. Que outro deve ser este para que possa legitimamente educar, para que possa ter a razão de educar, ou autoridade pedagógica, ROUSSEAU define-o segundo

18 - "J'aime mieux être homme à paradoxes qu'homme à préjugés", disse dele próprio ROUSSEAU (*Émile ou de L'Éducation* (Extraits), I, Paris, Larousse, Paris, s/d.

19 - ROUSSEAU, o.c., p 53: "Qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez".

um estatuto que poderíamos considerar próximo daquele que CORREIA(1997:273 e ss.) designa por neutralidade activa, ao analisar a intervenção formativa em termos de dispositivo clínico. A legitimidade do outro para intervir no processo educativo inscreve-se num plano de acção que não busca sustentar-se nem na autoridade científica, nem na eficácia técnica. Como diz CORREIA (Ib.)

"a 'neutralidade activa', porque se inscreve numa actividade comunicacional, procura activamente induzir um trabalho de interpretação sem lhe determinar previamente o sentido. Os conceitos e sistemas teóricos de referência inserem-se neste contexto comunicacional, não como interpretações gerais, cuja validade empírica se procura verificar (racionalidade cognitiva), nem como interpretações gerais susceptíveis de intervirem eficazmente em todas as situações particulares (racionalidade instrumental), mas como elementos de uma compreensão antecipada, cuja eficácia estratégica se define pela sua eficácia comunicacional, isto é, pela sua capacidade de induzirem relações objectivantes e reflexivas do grupo de formação consigo próprio, com os seus elementos e com as suas produções históricas e projectuais."

A mediação pelo outro em termos de neutralidade activa, aplicada ao caso do preceptor de ROUSSEAU, supõe um compromisso ético que traduz, ao nível da acção, a cumplicidade implicada na construção dum destino comum que é a liberdade, entendida não como livre arbítrio, como capricho, mas como auto-desenvolvimento participado da consciência dos limites, imposta, aqui, pelas determinações da natureza, transfigurada, obviamente, em ideal regulador, enquanto equivalente moral do que é ou não possível, segundo a sanção das coisas.

GUINERET (l.c.) chama a atenção para o facto de que o preceptor de Emílio deve ser interpretado em analogia com o

estatuto do legislador do Contrato Social²⁰. Explorando essa analogia, torna-se claro que o uso da autoridade educativa, tal como o da autoridade política, assenta a sua legitimidade na condição de submeter a sua acção à necessidade de ela se conformar com a natureza humana, tal como ela deve ser, isto é, purificada da sua perversão social. O critério último desta legitimidade é o de se exercer na completa independência dos interesses e paixões particulares, razão por que, tanto o preceptor, como o legislador gozam dum estatuto transempírico de impassibilidade e de equidistância vigilantes, carácter distintivo que os qualifica como apenas dependentes da realização moral do ser humano: o primeiro, perante o educando; o segundo, perante os cidadãos. Só nessa condição se preserva a possibilidade de a subjectividade reconhecer a sua auto-limitação, reconhecendo uma comunidade de iguais, que é o fundamento e garante da vontade geral, donde procede, finalmente, a autoridade política.

Enquanto o mundo de ROUSSEAU é o mundo da vontade, do mundo visto "como se" - por isso a conjectura, como viu KANT (cf. supra, Nota 16), organiza a acção auto-referenciada e pela acção se aprende e daí que seja o aprender o pólo determinante da relação educativa - , o mundo dos enciclopedistas é o mundo da inteligência que penetra a verdade da natureza, verdade que pré-existe como já constituída e a que se acede mediante a descoberta das respectivas leis. As hipóteses são verdades antecipadas que apenas dependem da administração da prova, ("hypothesis non fingo") e já não constructos organizativos do próprio mundo e

20 - É o próprio ROUSSEAU que põe em evidência que *Emílio* e *Contrato Social* formam, em conjunto, um todo completo ("les deux ensemble font un tout complet"). in ROUSSEAU, *Oeuvres Complètes*, tomo 2, Paris, Seuil, 1971, p. 515.

geradores do seu sentido. O saber e a respectiva representação da realidade não precisam de outro mediador que não seja o método experimental e analítico, pelo que a autoridade passa a ser reivindicada e atribuída àqueles que manipulam os meios de demonstração da verdade e cada vez menos àqueles que falam em nome dela. O critério da evidência, que era, ainda, com Descartes de natureza lógica e racional, desloca-se do mundo inteligível para o mundo sensível e torna-se, cada vez mais exclusivamente, de natureza observacional, construindo, desta forma, um reforço da sua apoditicidade à medida que insinua em seu favor a importância do controlo público, pela via do olhar, a que toda a ciência deve submeter-se.

O paradigma do olhar como dominante na construção e desenvolvimento da ciência moderna, crescentemente sustentado, na sua ampliação, através de instrumentos ópticos dia a dia mais poderosos, pressupõe a homogeneização do objecto observado e uma relação de exterioridade com ele, que se confunde com domínio, como, aliás, a técnica se encarregará de demonstrar. O que torna possível a homogeneização do objecto é, por um lado a naturalização do mundo, incluindo nele o homem, o que significa autonomizá-lo do poder divino com a consequente autonomização da Razão, como um poder universal distintivo do homem e presente em cada ser segundo diferentes graus de desenvolvimento. Como sublinha GRAMSCI (1974: 82/83), a homogeneização do objecto científico, a partir duma concepção unitária de natureza, integra-se numa estratégia de luta da burguesia pela hegemonia política com fundamento na igualdade natural do ser humano:

"A igualdade é procurada pelo materialismo francês do século XVIII na redução do homem a categoria da história natural, como indivíduo de uma espécie biológica, distinto não

por qualificações sociais e históricas, mas por dotes naturais; em qualquer caso essencialmente igual aos seus semelhantes".

A questão da naturalização do mundo torna-se, portanto, uma questão central para os iluministas, empenhados quer na desteologização do processo do conhecimento que, em última análise dependia da revelação divina e, como tal, da mediação da Igreja, quer do idealismo cartesiano que, através do dualismo, mantinha o conhecimento na órbita das ideias inatas e, portanto, submetido à esfera lógica prisioneira das verdades eternas, incompatíveis com as verdades da experiência que passaram a organizar a prática social e científica do século XVIII. A naturalização é, assim, no plano ontológico o que, no plano epistemológico é a factualização da natureza. Os factos do século XVIII são, antes de mais, a criação resultante duma desordem criadora que é tributária da destotalização ideológica que se foi desenvolvendo na segunda metade do século precedente. Como diz CHÂTELET (1974: 185,

"a metafísica do século anterior já não pode assegurar a sua função redutora: doravante as práticas fazem explodir os saberes".

Dos factos causadores da desordem e da contradição, vai nascer a ordem dos factos, assumidos agora como manifestações naturais, isto é, portadores de significado universal e constante, justamente o inverso daquilo que os factos era suposto serem, o domínio da ilusão e da opinião.

Esta conversão só é possível, porém, a partir do momento em que se purifica a experiência subjectiva, rompendo aquilo que é o contínuum da vida sensível em que se exprime a natureza pela sua decomposição em laboratório ou pelo seu registo analítico. Ao separar a natureza da sua experiência subjectiva pela

interposição do método experimental (CORREIA, Ib), opondo a experiência profana à experiência culta, os iluministas abrem caminho à retotalização ideológica da realidade pela mão da natureza, abstraindo dela aquilo que é, também, todo o ingrediente da subjectividade socio-cultural. E ainda que no pensamento iluminista tenha havido lugar para uma certa perspectiva histórica acerca da evolução da natureza (DESNÉ, 1974: 81; LÉACH, 1985: 97), especialmente no que se refere ao domínio da razão, cujo estatuto face à natureza permanece ambíguo (DESNÉ, Ib), a verdade é que a leitura da natureza como expressão duma legalidade acessível à razão não é questionada como criação da razão temporalizada, mas antes como uma conquista da humanidade contra os seus usurpadores. Conhecer as leis da natureza é, portanto, um acto de emancipação, tanto contra as intempéries e cataclismos físicos, como contra as paixões e desregramentos humanos, como, ainda, contra as injustiças e desigualdades sociais.

A reforma da humanidade faz-se então pela iluminação do espírito, pela instrução. Examinámos já, noutro lugar (cf. pp 46 e ss.) a relação de necessidade que o Iluminismo estabeleceu entre razão teórica e razão prática. Por agora, apenas interessa salientar como essa relação fundamenta a exigência da instrução pública e, conseqüentemente, a institucionalização da instrução como objecto da Escola, orientação particularmente visível nos sistemas socio-políticos influenciados pela tradição racionalista francesa que, sobretudo através do positivismo, se objectivou numa ordem social que fez da ideologia do progresso indefinido a matriz da sua expansão e manutenção, sedeadada na escola.

O sucesso desta orientação, centrada no instruir, em detrimento do aprender ou do formar, a cujos pressupostos nos referiremos nas páginas que seguem, deve ser articulado, por um

lado, com os arquétipos socio-culturais duma Europa católica (termo este do qual, nem sempre, se toma consciência que é sinónimo de universal) que se projectou, politicamente, numa concepção centralista do poder, cuja linha, laicizada ((KAHN, 1990:203), se manteve nos Estados modernos e, por outro, com a experiência histórica da desintegração social sequente à revolução francesa, cujos efeitos sobre a libertação dos interesses subjectivos, tendo tornado possível a ascensão da burguesia, passaram a constituir, desde então, uma ameaça para ela. A manutenção da unidade do poder do Estado, já fisicamente constituído no interior das velhas fronteiras, mas com outros titulares, exigia contrapartidas materiais e simbólicas correspondentes aos interesses em nome dos quais se havia fundado a legitimidade da nova ordem, interesses que se haviam organizado basicamente em torno da ideia de felicidade humana e de progresso para todos em nome da igualdade.

As novas relações de poder não podiam, pois, continuar a ignorar a importância do indivíduo, cuja estrutura ontológica e respectivo estatuto social vão passar a ser representados, cada vez mais, como dependentes da apropriação pessoal de bens materiais, individualmente investidos. A construção da identidade do indivíduo, segundo o referente da propriedade, desvincula-o da sua classe de origem (à qual estava atribuído ou não, enquanto tal, e não enquanto indivíduo, o património como fonte de importância social) e articula-o directamente com o Estado, do qual recebe o estatuto de cidadão, sujeito de direitos e deveres no espaço impessoal da cidade e não já no espaço rural das comunidades tradicionais, onde "os obstáculos não provêm tanto de o espírito se encontrar vazio de ciência como do de se encontrar cheio de preconceitos" (BAYLE, in DESNÉ, 1974:98).

instruído e, portanto, a sua des-substantivação. O modo de instruir, que não pretende explicitamente formar, revela-se, afinal, um modo de formação que, ao tornar-se dependente das estruturas do objecto, tal como ele é instrucionalmente pensado, condiciona a actividade do sujeito a um regime de desenvolvimento segundo a ortodoxia do que está instituído, com sacrifício da possibilidade de construir uma identidade que se reconheça como alteridade e não apenas como reprodução. Verifica-se aquilo que, em linguagem hegeliana, se pode designar por objectivação da subjectivação, o que BACHELARD (1986: 249) traduz, noutro registo, através da expressão "se o objecto me instrui, ele modifica-me". Não é, assim, de estranhar que este modelo de instrução privilegie o ponto de vista didáctico, com base no apelo sistemático ao mundo da natureza sensível segundo a sensibilidade escolar que, independentemente dos recursos técnicos, se guia, em última análise, pela normatividade do objecto e que, no plano das ciências da educação, tenha estimulado, de forma tão poderosa, o desenvolvimento da psicologia, como em BINET se torna manifesto (Cf. mais adiante, Capítulo III).

Se o paradigma do **instruir** pressupõe, no plano socio-político, a valorização prática da ciência, tanto por razões de ordem ideológica, como por razões de ordem técnico-instrumental, cabendo àquelas, fundamentalmente, assegurar funções de reprodução e a estas de produção, o paradigma do **formar** que, neste contexto, se considera, exemplarmente, representado por HEGEL distingue-se claramente dos dois modos anteriormente referidos, se o considerarmos na sua condição de vector articulatório das restantes funções educativas.

Historicamente, o modo do **formar** aparece marcado por preocupações de produção ideológica indispensável à construção

do Estado ou à sua consolidação segundo uma estratégia ofensiva, mais do que por necessidades da sua reprodução. A prioridade do estado como síntese superadora da contradição que é a vida em sociedade apresentou-se a HEGEL, simultaneamente, como o fundamento e desfecho necessário da sua Lógica da Ciência²¹.

Sendo o conhecimento um processo através do qual o ser se vai determinando como espírito, negando e superando a suas múltiplas determinações, como sendo, a um tempo, necessárias e contingentes, até ao reconhecimento da sua auto-identidade, onde a necessidade se põe como liberdade, o estado hegeliano é a projecção viva desse conhecimento, o momento em que o espírito, enquanto lei soberana, age como condição e garantia da liberdade. O conhecimento tem, portanto, um sentido que é o de revelar ao homem a forma como de unidade potencial, inconsciente de si, disperso em múltiplas contradições se vai progressivamente apropriando das suas objectivações, reconhecendo nelas momentos de alienação que, ao serem reconhecidos como tal, permitem a sua integração numa nova identidade, como síntese das diferenças incorporadas. E o que é válido para a espécie

²¹ - Segundo PEREIRA, M. Baptista (1982: "O Iluminismo e a Secularização", in O Marquês de Pombal e o seu tempo, tomo II, *Revista da História das Ideias*, Coimbra, Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras) "Ch. Thomasius é o primeiro a introduzir o direito natural como instância crítica no discurso do Iluminismo alemão e anima com as suas categorias e os princípios da filosofia prática (v. g. a felicidade do homem é o fim do Estado, do contrato social e do domínio; o indivíduo só no Estado pode ser feliz, não contra ele ou sem ele".

humana, fenomenologicamente testado na história, é válido psicologicamente para o indivíduo²².

Nesta perspectiva, a realidade individual é fenoménica, um em-si inconsciente de si, dependente da imediatidade não mediada, incapaz de sair de si, como da sua auto-negação inconsciente²³. É o momento da subjectividade, da animalidade sobre a racionalidade. Como diz DOZ (1994:217), "no fundo, toda

²² - ADORNO, citado por KOHN-PLOUCHART in KAHN, o.c., p.162, reconhece que HEGEL perseguiu, ao longo da sua obra, a problemática do romance da formação, querendo significar com tal expressão a forma particular que a questão assumiu na tradição da cultura alemã: "O idealismo objectivo de Hegel é muito próprio para formular a problemática do romance da formação, pois que o projecto hegeliano é a superação da oposição abstracta do sujeito e do objecto". Cf. também FABRE. M. *Penser la Formation*, Paris, P.U.F.pp. 138 e ss.

²³ FABRE (1994:143/4) intepreta a *Fenomenologia do Espírito* como a expressão filosófica dum tema literário caro ao romantismo alemão, para o qual a questão da formação da identidade se tornou central e de que é testemunho eminente o *W. Meister* de Goethe. Nos termos de FABRE, "A Fenomenologia é o *Bildung*-romance da cultura filosófica. Retomando a ideia do paralelismo ontofilogenético, ela segue o desenvolvimento da consciência que, renunciando às suas convicções primeiras, atinge através das suas experiências, que recapituam as figuras da consciência histórica, o ponto de vista propriamente filosófico, o do saber absoluto. As duas tarefas que Hegel se atribui são introduzir a consciência individual na ciência e, ao mesmo tempo, elevar o eu singular ao eu da humanidade: ora, isso é o cumprimento da *Bildung*": FABRE, M.: 1994:*Penser la Formation*, Paris, P.U.F

a filosofia do espírito de HEGEL poderia ser considerada como uma grande variação sobre o tema do homem "animal racional". A educação é o processo através do qual este todo contraditório em acto que é o "homem, animal racional" se vai destotalizando/retotalizando em estádios sucessivamente superiores até realizar a unidade do espírito que HEGEL reconhece, expressamente, como coincidente com a unidade da pátria.

Na alocução inaugural, proferida na Universidade de Berlim, em 1818, em que HEGEL apresenta aos seus ouvintes o curso que para eles preparou, *A Ciência da Lógica*, pode ler-se que (1970:145/6):

"O espírito do mundo, tão ocupado na realidade efectiva e tão virado para o exterior, esteve impedido de se voltar para o interior e de se dirigir para si próprio, assim como de fruir de si na sua própria pátria. Agora, que esta torrente da realidade efectiva se quebrou e que a nação alemã salvou a sua nacionalidade, **o fundamento de toda a vida viva**, chegou o tempo em que, no Estado, ao lado do governo do mundo efectivamente real, o livre reino do pensamento pode também florir de modo independente".

Como projecto colectivo, que é suportado numa ideia de pátria prometida como "o livre reino do pensamento", a educação articula uma dinâmica do **desejo**, condição da actividade subjectiva e dominada pela sensibilidade, com uma cultura vivida segundo a lógica do universal e do necessário. É assim que a educação formal, realizada na escola, por oposição à da família, se distingue desta como o exercício da racionalidade incoativa se distingue da afectividade guiada pelo amor e pela obediência pessoal. Em palavras do próprio HEGEL (1994: 61)

"A escola é portanto a esfera mediadora que faz passar o homem do círculo familiar para o mundo das relações naturais, do sentimento e da inclinação para o elemento da coisa (do mundo efectivo). Isto é, na escola começa a actividade da criança a receber, no essencial e de forma radical, um significado sério, na medida em que deixa de estar ao critério do arbítrio e do acaso, do prazer e da inclinação do momento; aprende a determinar o seu agir segundo uma finalidade e segundo regras; cessa de valer pela sua pessoa e começa a valer por aquilo que realiza, a conquistar para si o mérito".

A ideia de um saber que se justifica na coisa pública, que é simultaneamente uma competência e uma ética, torna-se estruturante do processo de formação: a cultura protestante que instituiu o individualismo num fundo de responsabilidade solitária, ao criar e ao desenvolver a subjectividade num registo de auto-consciência dependente, mas sem fronteiras éticas controláveis, tem necessidade de se absolutizar no Estado, como forma de se expandir e de se diversificar subjectivamente, sem perder a sua identidade cultural que, como reconhece o próprio HEGEL, se revê na autonomia e na responsabilidade²⁴. É nesse sentido que CHÂTELET (1975: 184) pode afirmar que

²⁴ - O reconhecimento da especificidade da cultura alemã a partir da sua articulação com a prática do protestantismo não passou despercebido aos livres-pensadores portugueses, ao denunciarem o catolicismo tradicional como a base de apoio natural do regime monárquico, como assinala CATROGA (1988: O laicismo e a questão religiosa em Portugal (1865-1911)), in *Análise Social*, Vol. XXIV (100), 1988 (1º). O autor citado refere expressamente o nome dum desses livres-pensadores, Fernão Botto-Machado, de cuja obra (*A Queda do Monstro*, publicada em

"a política hegeliana refuta a moral de KANT. Não enquanto a rejeita na exterioridade do erro, mas precisamente porque a *supera*. Só é verdadeiro cidadão aquele que se conhece como 'legislador e sujeito no reino dos fins desejados pela autonomia da vontade': isso, estabelece-o a "prática" kantiana; mas ela não consegue determinar em que condições esta "realidade" se realiza. A intenção moral, fundamento da ordem política, só se torna concreta no seio da própria actividade social."

Todavia, a apologética do Estado e a defesa da causa pública, como uma ética, não representam, apenas, um reinvestimento das disposições provenientes do espírito da tradição protestante, destinadas a uso privado, na criação dum espaço público autónomo. Representam, também - e essa é a sua justificação dialéctica, - a melhor forma de preservar os interesses privados, porquanto "há dois ramos da administração do Estado por cuja boa organização os povos costumam ser mais agradecidos - uma boa administração da justiça e bons estabelecimentos de ensino, pois que não há outros de cujas vantagens o homem privado dê conta e sinta os efeitos de forma tão imediata, próxima e pormenorizada, como aqueles ramos, que se referem, um, à sua

1910) transcreve passos significativos, alguns dos quais aqui reproduzimos: "Teve três vantagens o protestantismo, e daí o engrandecimento dos povos que o adoptaram: em primeiro lugar, os homens, na ânsia de lerem e interpretarem, por si mesmos a Bíblia, quase todos aprenderam a ler (...); em segundo lugar, tiveram mais cedo uma compreensão nítida de si mesmos, do Universo e da Vida (...); em terceiro lugar, criaram energias que, ao contrário, foram inteiramente obliteradas pela religião católica (...).

propriedade privada em geral e o outro, à sua propriedade mais querida, os seus filhos" (1994: 27).

O paradigma da formação do indivíduo ao mostrar-se como indissociável da formação do Estado implica que o saber, que o fundamenta, seja um saber especulativo, comandada por uma lógica de desenvolvimento onde o voluntarismo é expresso sob a forma de necessidade. Não é um saber explicativo, como nos enciclopedistas, que se apoiavam na observação e na demonstração factológica, nem um saber crítico à maneira de ROUSSEAU que se constroi numa subjectividade estoicamente submetida à "lição das coisas".

Reapropriando-os a ambos, liberta-os da sua dependência exterior e conjuga-os na órbita do saber do Estado. Como este saber é um saber móvel, projectivo e retrospectivo, sinóptico, especulativo, repete-se, este saber está livre para interpretar os interesses e o ritmo da vida dos cidadãos. Não depende, passivamente, de prescrições das ciências positivas, segundo as suas regras técnicas, nem dos constrangimentos das normas contratuais, cuja subjectividade é mediada pela "neutralidade activa" do Governador, como queria ROUSSEAU; pelo contrário, induz a sua transformação ou cria novas fontes de legitimidade científica, tendo apenas como limite o princípio da auto-identidade ético-política que se legitima, logo que possa ser invocada a sua necessidade social, como expressão e garantia da liberdade de todos. É, também, por isso, um saber estratégico e interpretativo, porque lhe incumbe ser a auto-consciência colectiva, o espírito absoluto.

Neste processo em que o Estado se constrói na construção dos indivíduos, torna-se inevitável admitir que a lógica do saber que preside à formação do primeiro se comunique à formação dos

segundos. Esse saber é, portanto, também um saber vinculado à formação como construção da identidade, um saber teórico/prático que se autentica ao mesmo tempo que age. É um saber que se mede e reconhece na acção: a acção é indispensável ao conhecimento, porque não é, apenas, o mecanismo da sua interiorização, é o meio constitutivo da realização da verdade no e do mundo, ao exteriorizar a interioridade em movimentos de tensão e distensão entre o eu e o outro. Por isso, não há indivíduo sem estado e vice-versa. Daí que a verdade seja esta relação. E daí a importância do sistema de ensino para enquadrar as subjectividades, para criar disposições unitárias para a acção, potenciando-as num esforço colectivo, legitimando-as e legitimando o seu resultado como verdadeiro. A verdade é prática, precisamente porque o que se *prevê*, como verdadeiro, cria disposições favoráveis a um esforço voluntário que dá um resultado conforme o previsto. E esse é o seu carácter científico, o de pensar a teoria como uma antecipação da prática calculada entre o desejo e a necessidade, entre a dinâmica da identidade individual e as exigências da identidade social.

O processo de formação é, então, um processo integrado entre o topo e a base, entre o pessoal e o social, entre o imediato e o mediato. Por isso, o processo de formação tem de instituir-se em sistema que é, a um tempo, aberto e fechado, material e formal, particular e universal, se o considerarmos na sua estrutura, no seu conteúdo e na sua relação, respectivamente. São relativamente frequentes as referências que HEGEL faz a essas exigências do sistema de formação nos *Discursos sobre a Educação*, proferidos durante o exercício do cargo de Reitor do Ginásio de Nuremberga entre os anos de 1808 e 1816, cargo durante o qual experimentou, aliás, as duras lições de um povo dividido, visto que Nuremberga tinha sido recentemente incluída no Reino da Baviera, de tradição predominantemente católica,

sendo que o *Ginásio* era de obediência protestante, carregando consigo a responsabilidade história de ter sido fundado por MELANCHTHON, em 1526. Temperando a sua teoria, em plena laboração (*A Ciência da Lógica* será apresentada no termo do exercício deste cargo) com a experiência prática, o filósofo-pedagogo aborda com pais, professores e alunos as questões fundamentais do currículo como programas, disciplina e avaliação numa óptica em que a liberdade e a responsabilidade se tornam estruturantes duma formação como um bem público e não apenas um serviço. Neste sentido, os alunos, futuros funcionários da administração pública são, eles próprios, enquanto alunos, beneficiários desse bem, para que, experimentando-o, o possam valorar. Assim, o sistema de formação deve articular, dialecticamente, as finalidades com as realidades de tal modo que as finalidades estejam já nelas presentes. Tal orientação está patente em diferentes passos dos *Discursos*, como por exemplo, nas questões da disciplina/autonomia, ensino/aprendizagem, currículo material/currículo formal, cujo denominador comum é expresso na ideia de que não há formação sem participação, não exactamente no sentido que o termo foi adquirindo nas pedagogias activas, onde é suposto haver partilha ao nível das decisões, ou pelo menos, influência nelas, mas participação no sentido de que, sem se tornar vida, prática vivida, não há formação.

Estas características são, obviamente, inerentes às exigências formais do método hegeliano, mas são-no, precisamente, porque HEGEL, na linha duma tradição de formação que perspectiva o desenvolvimento pessoal como superação de si (segundo a expressão alemã *Bildung* (FABRE, 1994: 135 e ss.), propôs-se "pensar a vida" como tarefa sua, como ele próprio afirmara e a vida só pode ser pensada como totalidade concreta, não só individual, como histórica e social. Por isso, talvez não possa ser

levado à conta de presunção, mas, pelo contrário, como expressão dum auto-reconhecimento necessário, o facto de o autor de *A Ciência da Lógica* ter reivindicado para os alemães a realização, até ao auge, duma forma de ciência que, sendo uma necessidade política, estava inscrita na sua própria matriz cultural e social como condição (e imperativo) do seu desenvolvimento ético e político. Tomar consciência de si, interrogar-se sobre aquilo que se é, só faz sentido quando perde sentido o sentido que se seguiu até então. Esse é o momento da crise e da reconstrução. A procura da identidade faz parte de ambas. Por isso, Hegel pôde dizer que

"esta ciência se refugiou entre os alemães e continua a viver, ainda, apenas entre eles. A nós foi-nos confiada a conservação desta santa luz e é próprio da nossa vocação cuidar dela e conservá-la, assim como zelar por que a coisa mais alta que o homem pode possuir, que é a consciência de si da sua essência, não se extinga e não desapareça."(1970:147).

Como é visível, trata-se dum discurso virado para a causa interna, projectado entre o místico e o profético, entre a fé e os fantasmas, mobilizando para as **convicções**, como quem sabe (pela ciência que se construiu) que a formação não tem outras bases.

A subjectividade, depois da Revolução Francesa, tornou-se um dado adquirido, um salto irreversivelmente integrante do movimento da história. Como conciliar esta irreversibilidade com a vida social, mantendo as promessas da modernidade, cujas conquistas aprofundavam a própria subjectividade, eis a questão central com que a educação vai ter que confrontar-se no futuro.

A institucionalização da Escola, como serviço público, é contemporânea deste fenómeno global que é a emergência da

subjectividade na História e visa ser um instrumento fundamental de integração das contradições segundo diferentes modelos de orientação prática, tendo em conta, por um lado, o grau de desenvolvimento e o tipo de estruturação interna das forças sociais por referência aos índices dominantes de reprodução daquilo que podemos designar por consciência social hegemónica, e, por outro, o tipo de expectativas e motivações que se articulam na e pela escola com a produção material e social da vida.

Não é assim de estranhar que a emergência da escola pública e o processo da sua consolidação constituam experiências históricas estreitamente ligadas às histórias internas dos povos e sejam um índice privilegiado da sua cultura, bem como do tipo de relações que se desenvolvem entre esta cultura e a sociedade em geral. (LETHIERRY, 1994:334-343). Do ponto de vista do funcionamento do sistema, a configuração assumida pela prática na relação educativa não é, evidentemente, estranha a essa história e a essa cultura, sendo, portanto, no interior desse contexto que se há-de procurar a legitimidade interpretativa para se decidir do sentido a atribuir a essa prática, designadamente quando está em causa a discussão da sua base teórica em que se sustenta a sua cientificidade

SCHRIEWER (1991), ao caracterizar a forma como foi conceptualizada a educação escolar alemã, face à sua congénere francesa, chama atenção para o facto de que ela se estruturou numa tradição cultural e histórica que foi determinante para a definição e construção da sua especificidade epistemológica. O contributo de SCHRIEWER parece particularmente pertinente, se o entendermos como aplicável ao trabalho de reflexão suscitado pela vertente do **formar** como elemento articulatório dominante do processo da educação. Permita-se-nos a citação dum passo do seu trabalho, um tanto longa:

"A pedagogia alemã não só nunca recusou a sua procedência da filosofia, como, além disso, sublinhou, geralmente, a sua proximidade com ela como um momento central e determinante da sua auto-compreensão enquanto disciplina científica. A conhecida - e, em determinadas circunstâncias, susceptível de amplo consenso - caracterização da mesma mediante a tríade conceptual forjada por Flitner de 'filosófica-hermenêutica-pragmática', reflecte esta básica orientação filosófica, como também o faz - estilizando-a até ao extremo - a determinação realizada por Petzelt da pedagogia como uma 'ciência filosófica de princípios' que centra a sua atenção no 'sentido do pedagógico'.

"Este sesgo filosófico da pedagogia alemã apresenta-se mais contrastado, se confrontado com a concepção intelectual predominante da pedagogia francesa, tal como a expõe Debesse. Aqui, ela apresenta-se decididamente como uma ciência experimental orientada para as disciplinas humanas e sociais empíricas, que se distancia tanto de uma filosofia normativa da educação como de uma doutrina pedagógica de recorte tradicional".

Ao justificar, no contexto nacional, as diferenças de percurso que acompanharam a construção da cientificidade em educação, SCHRIEWER põe em destaque o facto de que, em França, a educação cedo se constituiu em instrumento de administração do Estado, sendo, por isso, mais obra de funcionários e de técnicos que agiam do centro para a periferia, do que obra de reflexão - hermenêutica e pragmática - comprometida com a construção do Estado a partir da realidade prática das comunidades locais. Sem prejuízo dum debate mais alargado noutro lugar (Cf. Capítulos I e II da segunda parte), cremos ser oportuno salientar que uma concepção de educação, tal como HEGEL a vislumbrou, não pode deixar de reflectir-(se) sobre as condições concretas em que ela se realiza, entendendo-se por concreto o conjunto das determinações

subjectivas e objectivas, indissociáveis da história e da cultura, em que ela ocorre como prática. Ela é, portanto, forçosamente hermenêutica e pragmática, pelo que não pode fazer a economia de questionar o sentido das subjectividades, não no sentido rousseauniano, onde a subjectividade é tomada numa dimensão ontológica, mas no sentido psico-cultural e histórico, como momento necessariamente constitutivo do processo de formação, sem o que a formação, no plano da sua fundamentação teórica, muito dificilmente se furtará a ser, apenas, um projecto de treinamento e de hétero-regulação.

A querela que, a partir destas três orientações, se irá desenvolver até aos nossos dias em torno do modo como a educação pode ser um objecto científico não é uma questão que diga exclusivamente respeito à problemática da educação enquanto tal. Ela passa também pelo questionamento do que seja o objecto científico, questão que, obviamente, tem a ver com a prática social, dentro da qual a orientação da educação desempenha um papel central, sendo por isso que não é indiferente, para a posição que se assume face ao estatuto da ciência, a relação que se estabelece entre o saber e a educação.

O círculo vicioso que aqui parece querer ameaçar qualquer hipótese de solução, epistemologicamente viável, reclama a adopção de uma perspectiva, segundo a qual, como admite SANTOS (1989), "a epistemologia é uma falsidade, mas que é verdadeira na sua falsidade" (p. 29), o que implica a consciência de que, como diz PUTNAM (1987). "quer queiramos ou não, a ciência colocou-nos na posição que consiste em dever viver sem fundamentos", mas, ao mesmo tempo, a consciência de que, sem a negação prática (provisória) dessa consciência, a vida não seria possível.

As posições de ROUSSEAU, do ILUMINISMO e de HEGEL ilustram, cada uma a seu modo, a forma como este círculo entre educação e ciência foi resolvido: pela ruptura da comunicação entre ambas em nome duma incognoscibilidade prévia do destino do Homem, em ROUSSEAU; pela subordinação das pluralidades subjectivas as luzes da Razão ou da objectividade científica, no ILUMINISMO; pela integração e superação dialéctica das pluralidades intersubjectivas numa consciência nacional em HEGEL. Não obstante a disparidade prática que se reconhece nas duas primeiras posições, a sua visão formal da ciência parece ser comum, o conhecimento abstracto das leis por via empírica. O que as distingue é a sua intencionalidade prática; no primeiro caso, a ciência desvia o homem da bondade natural, substituindo-lhe o **ser** pelo **saber**; no segundo, a ciência liberta o homem da sua corrupção natural, através do saber-fazer, tanto técnico, como moral (THIERRY, in KAHN, 1990).

Há, portanto, uma estranheza mútua no que respeita às relações entre natureza e sociedade. HEGEL irá superar esta estranheza através dum *tertium* que articula natureza (animalidade) e sociedade (racionalidade) na síntese que é o espírito, que é o saber que se sabe na identidade do que é diferente. A solução hegeliana é, portanto, inversa da de ROUSSEAU por transformação dialéctica dos seus instrumentos conceptuais, designadamente, o de natureza/necessidade e o de sociedade/negação, que eram conceitos-limite em ROUSSEAU e passaram a ser abertos e mutuamente transformantes por via histórica, com aplicação ontológica, em HEGEL até se fecharem no Estado.

Se bem que a solução pela universalidade da razão científica e técnica ou pela construção da consciência do Estado coincidam na sua intencionalidade final que é a de operarem a retotalização

ideológica da realidade social e, portanto, a de ocultarem a impossibilidade de se fazer assentar a vida num fundamento científico objectivo num mundo moderno que se define, justamente, pelo progresso, cujas condições são as suas intrínsecas contradições, os pressupostos epistemológicos práticos das duas concepções são substancialmente diferentes.

A ciência e a técnica pretenderam redimir o homem, oferecendo-lhe os seus conhecimentos e as suas possibilidades instrumentais, mas acabaram por objectivá-lo ao torná-lo produto dos seus próprios saberes, como se os conhecimentos e as técnicas fossem variáveis absolutas e independentes da sua própria acção e relação social, como se as leis da natureza, em nome das quais se realizava a ciência e a técnica não fossem, elas próprias, criação do próprio espírito humano, como resposta à necessidade da sua nova integração no mundo. É esta, sem dúvida, a grande contribuição de HEGEL para a dilucidação do problema da formação do homem (e, por inerência, do problema educativo). E se ela pôde, historicamente, suportar uma aplicação particular, pensando-se universal, como aconteceu na justificação do Estado Prussiano, (o que prova que HEGEL, ele próprio, não estava ao abrigo das *astúcias* da razão, que tanto denunciou), pôde, igualmente, prestar-se à ultrapassagem dos seus próprios limites, não já ao serviço do Estado, mas ao serviço duma consciência crítica que busca os mecanismos da sua alienação e da sua superação. E, embora não deixe de ser pertinente observar, quando se pensa o sentido da formação humana volvidas quase duas centenas de anos, o quanto representou de estratégico o erguer o saber especulativo ao nível do Estado, como condição de construção da consciência da identidade nacional - agora que o estado moderno se desvanece - a verdade é que, nem por isso, a questão da formação humana deixou de fazer sentido,

nem a natureza do saber, que a ela dá acesso, mudou radicalmente de carácter.

Podemos reconhecer que o seu ponto de aplicação, que foi também a sua referência de construção, está historicamente posto em jogo, mesmo naqueles casos, como nos da história europeia recente, onde o Estado reassumiu centralidade. Todavia, o seu método e a sua estratégia epistemológica continuam sendo recursos indispensáveis a todo o esforço de análise que faça da causa educativa um problema central da vida.

Múltiplas são as manifestações desse saber hegeliano na teoria e na prática da formação, tanto no mundo de ontem, como no mundo de hoje, designadamente no domínio da formação de adultos. Evocaremos, apenas, duas figuras emblemáticas do pensamento pedagógico. J. DEWEY e Paulo FREIRE. DEWEY (1859-1952) foi "o porta-voz, o representante e o símbolo da educação progressiva na América e no mundo", no dizer de DELEDALLE (1995: 8). Ainda que a sua posição tenha evoluído para a definição de caminhos próprios, mais consentâneos com a sua leitura da especificidade educativa dos Estados Unidos em fase acelerada de industrialização, na esteira do pragmatismo de PEIRCE, DEWEY conservou de HEGEL, de quem começou por ser adepto (DELEDALLE, o.c.:9), alguns princípios que se revelaram estruturantes na sua concepção da intervenção pedagógica: o princípio de que a educação é um processo integrado da vida individual no todo social; o princípio da subordinação da ciência e da técnica à construção do ser humano, o princípio de que o conhecimento emerge da acção, o princípio de que o "espírito não é uma entidade objectivada, mas um processo em crescimento".

Deixaremos, apenas, alguns testemunhos da sua lavra que nos parecem significativos da sua relação com HEGEL (in DELEDALLE, o.c.: 11/12):

"Toda a educação procede da participação do indivíduo na consciência social da raça. Este processo começa inconscientemente, por assim dizer, com o nascimento e afeiçoa duma maneira contínua as capacidades do indivíduo, impregna a sua consciência, forma os hábitos, modela as ideias e desperta sentimentos e emoções. Por meio desta educação inconsciente, o indivíduo acaba progressivamente por partilhar os recursos intelectuais e morais que a humanidade conseguiu reunir. A educação, mesmo a mais formal e a mais técnica não pode, sem perigo, recusar esta participação. Se o fizer, ela apenas pode organizar-se ou orientar-se de modo particular".

Onde, todavia, parece ter sido duradoura a influência prática de HEGEL sobre DEWEY foi ao nível da sua concepção da pedagogia como projecto em que é difícil não reconhecer uma intencionalidade comum face a uma problemática que, salvaguardadas as particularidades do contexto, podia ser pensada como susceptível de comportar o mesmo tipo de abordagem. Tal como HEGEL, DEWEY equacionou o problema da consolidação dos Estados Unidos, como nação, numa fase decisiva da sua identidade, polarizada pela industrialização, como um problema que não podia prescindir da formação do homem, como um projecto ético e social. Como HEGEL, pensou-o em termos de interdependência, não já referenciada ao Estado central, mas em termos de cooperação centrada nos problemas sociais da comunidade envolvente. E não deixa de ser significativo o facto de a pedagogia de DEWEY ter sido proscrita

De P.FREIRE, cujas influências sofridas são múltiplas (TORRES:1994: 445), para além da fundamental que foi a experiência da sua própria vida, como ele próprio declarou em entrevista ao jornal *Público*, em edição que antecedeu, em poucos dias, o seu desaparecimento, fica-nos como claro sinal da marca hegeliana sobre a sua obra, pensada e agida, o próprio termo com que se designa, frequentemente o seu método, "conscientização". Segundo TORRES (Ib.:439), *A Pedagogia do Oprimido* incorpora uma visão hegeliana da emancipação que, à semelhança do processo dialéctico analisado a propósito das relações do senhor e do escravo, só se torna efectiva se ela libertar tanto o opressor como oprimido da ordem opressiva que os constitui.

SEGUNDA PARTE

**O INSTRUIR COMO VOCAÇÃO TOTALIZANTE DA
RAZÃO OU AS PERIPÉCIAS DA RAZÃO ESCOLAR EM
QUATRO MOMENTOS**

CAPÍTULO I

AS ASTÚCIAS DA RAZÃO ESCOLAR

A PERIPÉCIA: UMA ANALOGIA POSSÍVEL PARA A ANÁLISE DO TRAJECTO DA ESCOLA COMO INSTRUÇÃO PÚBLICA

Como dissemos acima, no exórdio desta digressão sobre as tendências paradigmáticas que viemos analisando, a preocupação foi a de, opondo - as no seu quadro de pertinência socio-histórico, relevar tanto o tipo de problemática epistemológica a que cada uma se vincula no desenvolvimento das suas bases teóricas, como explicitar de que modo essas bases teóricas se projectam como programas da prática social, tendo em vista o seu contributo para a definição do que virá a ser o núcleo estruturante do objecto da educação no âmbito do desenvolvimento e afirmação das *Ciências da Educação*.

Vimos como, dum ponto de vista teórico, e no âmbito dos fundamentos da formação da consciência humana da modernidade, o objecto da educação foi sendo talhado segundo uma tríade conceptual que, pressupondo articulações entre si, não se conjuga, contudo, segundo a mesma lógica, quando integrada em realidades socio-históricas e políticas diferentes.

HOUSSAYE (1994: 13-24), num engenhoso texto que serve de plano estrutural à obra colectiva *La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, analisa a situação pedagógica como uma estrutura que se institui na base duma relação triangular,

constituída pelos elementos "saber", "professor" e "aluno". Todavia, estes elementos não se relacionam entre si segundo um movimento simétrico, porque não há possibilidade prática de lhes assegurar, em simultâneo, um desenvolvimento tridimensional equilibrado. Assim, enquanto dois deles estão directamente em jogo - eles estruturam a situação como *sujeitos* - há sempre um terceiro elemento que ocupa uma posição secundária que o nosso autor designa por *lugar do morto*, cujo estatuto é caracterizado por "ausência de reciprocidade". É justamente esta ausência de reciprocidade que, em última análise, acaba por determinar o carácter problemático da relação pedagógica, uma vez que a sua gestão, ocorrendo no irredutível terreno da prática, não é cientificamente controlada.

O saber prático consiste, assim, em pilotar esta aventura a três de tal modo que o elemento que, a dado momento ocupa o *lugar do morto*, não se transforme na figura do *louco*, situação que o autor caracteriza como "a perda das regras do entendimento comum" que impede o restabelecimento duma relação entre sujeitos. A partir destes pressupostos, HOUSSAYE identifica três processos: "o *ensinar* que privilegia o eixo professor-saber; o *formar* que privilegia o eixo professor-alunos e o *aprender* que privilegia o eixo alunos-saber"(16). As várias configurações que HOUSSAYE apresenta em torno destes três processos visam servir uma prática da reflexão sobre a actividade profissional do professor, enquanto pedagogo, tentando identificar o tipo de saber que o distingue do especialista de saberes disciplinares ou do especialista de saberes teóricos integrantes das Ciências da Educação para concluir que não há comensurabilidade entre eles. O que aqui nos interessa reter, sendo esse o propósito que nos leva a invocar o autor em referência, é o facto de, não obstante haver uma quase completa homologia formal ao nível de cada elemento da tríade conceptual que identificámos acima, se

registar uma significativa alteração semântica no que se reporta ao seu pendor estruturante, se tivermos em conta a caracterização produzida por HOUSSAYE. Fixemos o que este nos diz a propósito do processo formar: "O que caracteriza este processo pedagógico é que as regras das relações professor-alunos não são dadas antecipadamente, vai ser necessário defini-las precisamente, constituí-las, quer dizer, chegar a precisar em conjunto a maneira como se vai integrar o terceiro termo, ou seja, o saber. Mas este último, colocado na posição de *morto*, pode por sua vez, cair na loucura".

É o que acontece quando, após um mês ou dois de experiências em que se privilegia uma estrutura não-directiva, fomentando uma participação centrada na casuística e na oportunidade, o professor decide subitamente

"fazer prova de autoridade, reprovando os alunos por não terem conseguido organizar-se, nem terem chegado a acordo acerca dos conteúdos e dos métodos de trabalho, nem terem ficado a saber nada" (17).

Nada mais estranha ao formar em sentido hegeliano. Dir-se-ia que HEGEL reveria neste formar aquilo que precisamente reprovava em ROUSSEAU (BOUTAUD, o.c.:210/211. E, provavelmente, com alguma razão, se aceitarmos que as práticas não-directivas em pedagogia são uma espécie de metempsicose do espírito rousseauista. O que, todavia, é digno de atenção é este fenómeno de conversão *perversa*, operada ao nível dos mecanismos de mediação, que se traduz na permeabilização de HEGEL por ROUSSEAU, com manifesta *adulteração* de ambos, em benefício claro do modo de instruir, cuja construção determina, em grande medida, o processo de construção da Escola. Ao falar-se em *adulteração* de ambos, que o modo de instruir terá propiciado, não se pretende exprimir nenhum juízo de valor

acerca da *preversidade* aí representada; pretende-se, tão só, pôr em evidência a necessidade de perguntar pelas condições de possibilidade que operaram a transformação do *formar* hegeliano, que era conceptualizado como estruturante da instrução, e do *formar* rousseauista, que era orientado pelo sentido da sua negatividade, num *formar* conceptualizado como instância alternativa, disputante do saber e do poder, como está suposto na estrutura tricotomizada da relação pedagógica apresentada por HOUSSAYE. Esta autonomização do *formar* que, certamente, implica uma rejeição do protagonismo do saber em nome do *hic et nunc* da vida, vivida na “dualidade cordial e convivial ou na dramatização dos fenómenos do grupo”, conforme diria HAMELINE (1994: 188), se repercute longinquamente o legado de ROUSSEAU, tal só se tornou possível porque o próprio saber foi esvaziado da sua relação com a vida, segundo uma lógica que é constitutiva do processo de institucionalização da Escola, enquanto projecto exógeno de transformação dos estados modernos já constituídos, que não da sua formação, como pensara HEGEL relativamente à realidade alemã.

A enormidade das funções da Escola nos estados modernos que, como justamente assinala HAMELINE noutro passo (1994:329), jogando com a contaminação semântica de *norma* na *enormidade*, consiste em perpetuar a norma - “como o calibre duma pertença comum”, ao mesmo tempo que “legitimar o desvio relativamente à norma”, donde a sua enormidade (que implica a sua indeterminabilidade) - pareceu poder resolver-se a partir do denominador comum do saber, administrado sob a forma de objecto de instrução.

O princípio de que o saber se constitui em norma pressupõe o corolário de que o saber é operante por si mesmo, isto é, acciona os mecanismos da vontade segundo processos de causalidade adequada, e o de que lhe corresponde um conteúdo

conceptual preciso e universal, capaz de servir de referência normativa geral.

Embora a consistência filosófica destes pressupostos, apesar de todas as lucubrações, nunca tenha deixado de gerar perplexidades, a verdade é que foi na sua base que se constituiu a matriz geradora dos currículos escolares (GIL: 1979). Daí que a institucionalização da instrução pública sempre tenha sido dominada pela preocupação de ser algo mais que instrução. Tratava-se, antes, de, pela distinção formal entre o espaço familiar e o mundo dos cidadãos, criar um mundo comum de natureza moral onde as relações sociais fossem referidas à Lei, não já na base de interesses imediatamente percebidos ou por submissão a crenças que perpetuavam as antigas dependências do braço religioso, mas na base da contracção de hábitos institucionalizados em torno da aprendizagem sistemática e no exercício de regras práticas uniformizadas que, sendo embora pretextadas pela instrução, visavam a construção do cidadão-tipo, capaz de se reconhecer no todo nacional e nele ser reconhecido. Tratava-se, em suma, de substituir um processo de socialização informal interno à família ou aos meios tradicionais de vida e de trabalho, por um outro processo, exterior, em termos de vida e de experiência social, e exterior, ainda, em termos de conteúdos, métodos e finalidades.

Esta relação de exterioridade que o objecto de instrução escolar pressupõe com o sujeito escolar representa, no âmbito do processo da redefinição da identidade nacional através da institucionalização da Escola, um postulado inerente à modernização das formas de vida e dos modos de produção, que são, agora, a condição do exercício dos novos direitos, ou seja, a condição da nova identidade. A relação de exterioridade do objecto escolar é, portanto, uma relação de ruptura com os laços de identidade indiferenciada, característicos dos modos de

produção e organização espontâneos da vida comunitária (POPKEWITZ, 1994: 75 e ss) e, simultaneamente, uma relação de integração num espaço nacional invisível que se vai descobrindo/assimilando pela escola, isto é, à medida que se perdem os laços de dependência local e que se lhe substitui uma realidade cifrada de que é garante o código escolar. A produção de indivíduos, económica e socialmente administráveis, capazes de serem referíveis a valores de troca universalmente utilizáveis e de indivíduos politicamente responsáveis, isto é, sujeitos de direitos e deveres que os constituam juridicamente activos e individualmente imputáveis, torna-se a tarefa maior do estado moderno a partir do momento em que a ordem social, supondo a igualdade, não encontra outro referente para a autoridade que não seja o estatuto de *cidadão nacional*. É por este estatuto que o indivíduo se torna verdadeiramente homem, isto é, adquire uma identidade reconhecível no todo nacional que lhe prè-existe e que pela instrução se lhe revela. É neste sentido que os enciclopedistas comungam do empirismo inglês, designadamente do formulado por LOCKE, não apenas na perspectiva didáctica, mas também na ético-política, já que pressupõem uma natureza humana que, à partida, é uma tábua rasa, onde é possível inscrever os novos mandamentos duma nova humanidade. Daqui, procede que a construção do cidadão nacional é, também, a construção do súbdito nacional.

Tivemos já ocasião de nos referirmos ao contexto sócio-histórico e político que, no plano da reforma do pensamento, tornou possível uma concepção de saber que, naturalizando a realidade, a objectivou em categorias racionais potencialmente universais. Vamos, de seguida, tentar reconhecer de que modo essa concepção de saber influencia a sua própria transformação em saber escolar, ao mesmo tempo que hegemoniza uma concepção e prática da Escola que moldou a profissão docente

até aos nossos dias, não obstante as crises sucessivas a que o modelo tem sido sujeito.

Se bem que, no interior da profissão docente e, mesmo, ao nível da opinião pública, o termo *instruir* tenha caído em desuso e sido suplantado pelo de *ensinar*, não é líquido que a alteração terminológica tenha correspondido a uma obsolescência definitiva do modelo de Escola suposto no conceito de *instruir* com o conseqüente abandono das suas referências práticas. Reconhecemos que o desenvolvimento das ciências da educação, designadamente daquelas que estão na origem da criação de poderosos meios didáticos, bem como daquelas que questionam a interdependência entre conteúdos e metodologias como indispensável a uma prática de ensino, têm contribuído, ao nível da representação auto-atribuída da actividade e da cultura dos professores, para uma descida ao limbo social do modelo em referência. Todavia, no sistema límbico dos professores, naquilo que corresponde às suas teorias implícitas, que dependem dos seus modelos de formação, do funcionamento estrutural do sistema escolar, onde o saber escolar é ontologizado, a prática profissional é solitária, a organização do trabalho individualizada, os ritmos e os lugares impessoais e os sistemas de controlo do rendimento verticais, há lugar para admitir que o instrucionismo, enquanto pólo de referência identitária, não tenha sido remetido definitivamente para o lugar do morto²⁵.

²⁵ .": HEIDEGGER (1964: *Que significa pensar?*, Buenos Aires, Editorial Inova, p. 20) num pequeno passo carregado de sugestões, fornece-nos algumas pistas essenciais para compreendermos a distinção semântica entre *ensinar* e *instruir*, bem como a transformação ontológica que a prática da distinção pressupõe: "O ensinar é mais difícil que o aprender porque ensinar significa: deixar aprender. Mais ainda: o verdadeiro

É em atenção a esse fenómeno que cabe esta reflexão. Por ela passa a possibilidade de compreensão duma teoria da formação do objecto das Ciências da Educação, que é também uma teoria da formação do sujeito da educação e, designadamente, dos professores.

A institucionalização da Escola e o seu funcionamento sob o modo dominante da instrução representam, certamente, um desfile de *peripécias* no sentido mais corrente do termo, ou seja no sentido de que o seu percurso está cheio de *incidentes*, de imprevistos, que, não obstante a controvérsia que geram, não alteram, no essencial, a sua vocação primordial, qual é a de salvaguardar e gerir a *enormidade da norma*.

Todavia, a sua *peripécia* maior foi a de ter construído esta vocação no sentido inverso ao do fundamento invocado para a sua necessidade social que foi o da emancipação e da igualdade,

mestre não deixa aprender nada mais que "o aprender". Por isso é que a sua obra produz a miúdo a impressão de que propriamente não se aprende nada com ele, se por aprender se entende apenas a obtenção de conhecimentos úteis. O mestre possui a respeito dos aprendizes como único privilégio o de que sabe que tem que aprender ainda muito mais que eles: o deixar-aprender. O mestre deve ser capaz de ser mais dócil que os aprendizes. O mestre está muito menos seguro daquilo que sabe do que os aprendizes. Daí que, onde quer que esta relação entre mestre e aprendizes seja verdadeira, nunca entra em jogo a autoridade do sabichão, nem a influência autoritária de quem cumpre uma missão. Daí que continua a ser algo sublime o chegar a ser mestre, coisa que é inteiramente distinta da de ser docente afamado. É de crer que, quando todas as coisas se valorizam apenas para baixo e desde baixo, por exemplo, do ponto de vista comercial, já ninguém queira ser mestre".

questão que, desde então, não tem deixado de ser objecto de intriga, de confronto e de reflexão apaixonada, reproduzindo, com alguma ironia, aquilo que é possível surpreender nos passos que subjazem à construção da própria metáfora de *peripécia*.

É, pois, sob as sugestões metodológicas contidas na ideia de *peripécia* e em atenção às suas virtualidades epistemológicas, que procuraremos explorar, que vamos tentar organizar esta reflexão sobre o significado da instrução escolar e dos seus efeitos sobre o próprio modelo de formação de professores.

1 - DA CONSTRUÇÃO DA ANALOGIA DA PERIPÉCIA E DA SUA PERTINÊNCIA PARA A ANÁLISE DO TRAJECTO DA ESCOLA COMO INSTRUÇÃO PÚBLICA

Os dicionários apontam, para o termo *peripécia*, a sua origem grega, onde o respectivo equivalente, derivado do verbo “peripateo”, significa “o acto de circular enquanto se conversa”. Sendo certo que “o acto de circular enquanto se conversa,” não determina, à partida, um género particular de *conversa* que lhe circunscreva, quer a temática, quer a metodologia, a verdade é que o percurso do termo, como categoria semântica, sugere para *peripécia* uma fenomenologia própria que a conota com um campo de significação específica, cuja exploração é susceptível de revelar potencialidades interpretativas interessantes para o que agora interessa.

Assim, sabe-se que o peripatetismo, termo por que se designa a filosofia de Aristóteles, igualmente derivado de “peripateo”, ficou ligado ao facto de o filósofo ter por hábito explanar as suas lições passeando com os discípulos no *perípatos*, passeio coberto que existia na casa onde fundou o “Liceu”. Por outro lado, o termo *peripécia* é usado por Aristóteles na *Poética* como um recurso técnico essencial ao efeito do trágico no teatro, consistindo na introdução dum sucesso (no sentido de evento

inesperado) cujo reconhecimento opera a inversão dos acontecimentos até aí logicamente encadeados²⁶. Na linguagem actual, o termo desvinculou-se daquele género dramático, conservando, todavia, a sua ligação à acção literária, onde significa “sucesso num poema, numa peça teatral, etc., que muda a face das coisas”. Segundo Cândido de FIGUEIREDO, o termo tem ainda um uso familiar sob o registo de “sucesso imprevisto, incidente”.

Não parece arriscado reconstituir a história semântica de *peripécia*, pondo em destaque a forma como se articula a sua raiz etimológica com o significado que lhe deu a escola aristotélica, a função que adquiriu no teatro e o seu uso familiar, tentando assim ver o que caracteriza este conjunto de transformações, desde o “acto de circular enquanto se conversa” até à instância de “incidente familiar”.

Do ponto de vista das suas condições de emergência, como fenómeno social espontâneo, a *peripécia* como “acto de circular enquanto se conversa”, associado ao “imprevisto”, parece, naturalmente, ligado à existência dum acontecimento marcante que afecta as expectativas normalizadas dos sujeitos relativamente à ordem natural, social ou moral, determinando doravante uma relação problemática e intrigada com essa ordem até que seja encontrada uma explicação para o acontecimento. Pode acontecer que essa explicação ocorra, apenas, em consequência dos efeitos catárticos, produzidos pela conversa em comum, mercê da exteriorização/interiorização de argumentos pró e contra, que são intersubjectivamente actuates, criando

26 - Cf. ARISTÓTELES, *La Poétique*, Paris, Éditions du Seuil, 1980, pp. 69/70. Tradução e notas de R. Dupont-Roc e J. Lallot.

uma ordem de persuasão psicológica mais forte que aquela que já existia, antes de serem postos à prova os operadores simbólicos socialmente disponíveis. Neste caso, não se produziu necessariamente um novo conhecimento, mas reforçou-se a eficácia do senso comum.

Todavia, esta prática de “circular enquanto se conversa”, a *peripécia*, não teria alcançado a ressonância literária e filosófica que alcançou, se o acontecimento ou a irrupção do *novo*, que lhe deu origem, não se tivesse revelado uma problemática específica do mundo grego, cuja relevância se acentuou com a entrada da retórica na ocupação do espaço público. Daí a sua conotação particular com o mundo especializado do teatro e a sua crescente aplicação na vida judiciária, donde se estendeu à regulação política, através dum uso tecnicamente regulado, assente na palavra, “como arte de ‘forçar’ a escuta”(BARTHES-HAVAS, 1987:139). A *peripécia*, de prática espontânea de partilha de perplexidades face ao imprevisto, vai-se tornando, gradualmente, uma técnica, um recurso em busca dum efeito inesperado, laboriosamente preparado, o que supõe a transformação do público visado e, portanto, a transformação da sua base social.

É assim que, do ponto de vista das suas condições de possibilidade social, “o acto de circular enquanto se conversa”, sugere disponibilidade comum de tempo e de meios, interesse comum na temática, reduzido número de participantes, uma certa intimidade entre eles e um estatuto social próximo. Do ponto de vista temático, o “assunto” supõe matéria relevante ao nível da experiência pessoal e social (pelo menos na perspectiva dos parceiros da conversa), mas não urgente, e admitindo soluções controvertidas, exposto, por isso, a múltiplas abordagens e, portanto, não sujeito a um tratamento demonstrativo. Doutra forma, não suscitaria a necessidade de ser reflectido em comum, sob a forma de circulação, isto é, livre

de posições assinaladas pela autoridade instituída²⁷, que lhe retiraria este carácter de implicação, que é indispensável a este modo de ir produzindo, em regime de vai e vem, pontos de vista próprios à custa dos alheios que, também, dos próprios se alimentam, sem defensismos mútuos, até poder desembocar, eventualmente, numa solução imprevista que a nenhum dos interlocutores tinha ocorrido, mas cuja emergência resulta deste percurso em comum, que foi des-subjectivando os ponto de partida, criando uma nova estrutura mental englobante, capaz de admitir como complementar, o que, antes, era contraditório. Nesta perspectiva, *peripécia* corresponde às “voltas que o discurso dá”, ou, mais exactamente, as “voltas que o discurso faz dar”, o que se deve entender como significando a construção da realidade pelo discurso.

Do ponto de vista epistemológico, estamos em face dum saber heurístico, isto é, dum saber cujos critérios são marcados por referências críticas, psicologicamente mediadas pela intenção de desconstruir o significado instituído da linguagem, procurando sentidos antes ocultos. Esta mediação psicológica, operada pela análise dos efeitos sociais da linguagem na construção das crenças, permite a desliteralização da relação do sujeito com a realidade anterior, possibilitando novas figurações, cuja consensualização gera, por sua vez, uma nova naturalização.

27 - É oportuno associar a este passo o que dizem BARTHES R. e R. HAVAS (l.c.: 144): “Uma escuta livre é, essencialmente, uma escuta que circula, que permuta, que desagrega, através da sua mobilidade, a rede rígida dos lugares da palavra. Não é possível imaginar uma sociedade livre, se nela se aceitar antecipadamente a preservação dos antigos lugares de escuta: os do crente, do discípulo e do paciente”.

Neste quadro interpretativo, a *peripécia* tem muito de retórico, que se ignora enquanto retórico, não apenas porque explora o sentido expressivo da linguagem como forma de criar novas disposições favoráveis ao ponto de vista que se expõe, favorecendo a mobilização anímica do(s) interlocutor(es), mas também porque, visando criar outros sentidos, ainda não instituídos ou socialmente controvertidos, tem de ser convincente por si mesmo, isto é, criar a própria realidade que se expõe, integrando e transformando a anterior. Nestes termos, não admira que a *peripécia* venha a constituir uma prática social de eleição nos meios sofisticados, convertendo-se numa técnica muito próxima da que Aristóteles assinala para o teatro trágico, onde o elemento dominante corresponde à presença do imprevisto, assinalado não já como objecto a ser trabalhado interactivamente, mas como ilustração/repetição de incidentes inevitáveis constitutivos duma ordem antiga, entretanto subjectivamente ignorados.

Nesta instância, como técnica, a *peripécia* liga-se ao efeito transformador que se espera do imprevisto, efeito que é construído sobre e pela intensificação do previsto, isto é, pelo empolamento dos factos que constituem a ordem da normalidade desejada, de modo a que o imprevisto narrativo assuma a brutalidade do destino, que desfaz a realidade anterior como ilusão, como acontece no Rei Édipo, para assinalar o próprio exemplo de Aristóteles. O imprevisto torna-se então num lugar comum, como o impossível de evitar, assumindo-se como um ingrediente da racionalidade social.

A passagem do primeiro sentido ao segundo, isto é, a passagem duma actividade espontânea a uma actividade tecnicamente enquadrada, corresponde ao sacrifício social da primeira, remetendo-a para o reino do profano e do caótico em benefício do exercício regulado do discurso, onde o novo já não é

a emergência da contradição existencial que se mostra problemática, mas a revelação daquilo que se ignora ou que se interpreta deficientemente por desconhecimento dos princípios constitutivos da ordem. Foi esta a linha que veio a caracterizar o peripatetismo, como doutrina aristotélica, que manteve, da tradição anterior, o elemento comum do *passeio*, mas cuja função já não é a da procura em comum duma racionalidade superior àquela que gerou a problemática, mas apenas a de servir de transição entre o espaço profano da ignorância e o espaço do saber especializado do mestre, reservado aos iniciados, sujeitos ao regime auscultatório, correspondente aos períodos da manhã. O *perípato*, que era próprio dos períodos da tarde na prática aristotélica, reforça esta ideia de *circulação* como uma actividade de iniciação. Como diz M. B. PEREIRA (1967: 136), Aristóteles,

“no começo dos Segundos Analíticos, ao considerar a ciência uma doutrina (didascalía) e uma disciplina (mátesis), pressupõe a relação mestre-discípulo. (...). Na ordem magistral de doutrina, fácil é conceber a ausência de ignorância e portanto, em vez do progresso e da novidade, distingue-a a concatenação lógica rigorosa; ao nível, porém, do aluno que passa da ignorância para o saber científico, o processo silogístico é revestido do progresso psicológico da aquisição da ciência”.

2 - OS MOMENTOS CONSTITUTIVOS DO MODELO INSTRUCIONISTA OU A PERIPÉCIA DA ESCOLA EM MOVIMENTO

Como está sugerido na análise reconstitutiva do trajecto de *peripécia*, é possível reconhecer no processo de institucionalização e consolidação do modelo instrucionista da Escola, que consideramos poder estender-se até à década de cinquenta, quatro momentos em analogia com os que foram acima identificados: o do “circular enquanto se conversa”, o da retórica ou da insinuação social, o da ciência e da técnica e o da teleologia funcional da escola, ou o da banalização do imprevisto.

Estes momentos não se entendem como correspondendo a marcas cronológicas estanques e explícitas, nem como características intrínsecas de natureza histórica atribuíveis a períodos exclusivos; eles são *apenas* ficções heurísticas que se destinam a potenciar certos fenómenos sob o efeito do seu enquadramento nelas, tendo em vista o seu contributo, enquanto elementos duma estrutura narrativa que, à maneira de RICOEUR (s/d: 223), permite tanto a redescrição da acção passada, como a sua projecção no futuro, sob a forma da sua apropriação. Não é, pois, no plano da conexão *material* dos factos ou no da sua objectivação histórica que se deve procurar a pertinência destas figuras, mas, sim, no da sua significação intersubjectiva, enquanto polarizada pela referência aos modos e condições de produção da acção.

Conforme sublinha RICOEUR (Ib), a descrição da acção passada não é apenas função da sua categorização de acordo com certos traços da acção comum, imputados a um qualquer *espírito do tempo*, mas supõe

“um princípio transcendental de grau superior que desempenha o mesmo papel que o “eu penso” que, na opinião de Kant, pode acompanhar todas as minhas representações. Este princípio superior é o princípio de analogia implicado no acto inicial de acoplamento entre diversos campos temporais, os dos nossos contemporâneos, os dos nossos antecessores e os dos nossos sucessores. Estes campos são análogos no sentido de que cada um de nós pode, em princípio, exercer como *qualquer outro* a função do “eu” e imputar-se a si próprio a sua própria experiência” (226).

É aqui que entra a imaginação, como função produtora de sentido, através de *ficções* que têm como condição de possibilidade e limite o de se referirem a acções dos outros, reconhecidas como sendo experiências de outros “eu”, cujo lugar o eu próprio, pela imaginação centrada na própria experiência, tenta assumir. Como tão bem diz RICOEUR,

“a tarefa desta imaginação produtora é, particularmente, manter vivas as mediações de todas as espécies que constituem o elo histórico e, entre estas, as instituições que objectivam o elo social e transformam, incansavelmente, o “nós” em “eles”, para usar a expressão de Alfred Schutz”.

É nestes termos que as figuras analíticas, construídas em torno da analogia da *peripécia*, a propósito do processo da institucionalização da Escola, devem poder ser interpretadas: como um meio de recuperar a intersubjectividade perdida da experiência humana, reactualizando as lógicas dos diferentes sistemas de acção que, em diferentes momentos, se foram coisificando. Elas pretendem, assim, dar conta duma espécie de mecanismo de “compulsão da repetição” inerentes aos fenómenos psico-sociais, historicamente mediados, e dos seus efeitos sobre os agentes institucionais da Escola que representam a condição

da sua objectivação, isto é, da perda da sua dimensão intersubjectiva⁴.

⁴ - O recurso ao vocabulário psicanalítico tem em vista pôr em evidência o contributo que as correntes psicanalíticas, sobretudo das que se inspiram em LACAN com intuítos de análise histórico-institucional, podem constituir para abordar a questão da constituição da consciência psico-social nas suas relações com o processo histórico-cultural. O conceito de *compulsão da repetição*, elaborado por Freud, é interpretado por LACHAUD (in PÈQUIGNOT (1990: 166) nos seguintes termos: “Este automatismo de repetição requer, dirá Freud por outras palavras, uma interpretação que consiste em dizer que a repetição é apenas uma maneira de se lembrar de algo que não foi de modo nenhum esquecido, mas recalcado; e os seus motivos obedecem ao princípio do prazer. O recalcado reaparece até que o recalçamento seja removido. A partir do momento em que ele se lembra, o paciente já não repete mais: é impossível repetir e lembrar-se ao mesmo tempo(...). A perlaboração permitirá, pela cura e pelo *transfert*, que a repetição seja superada”. Na interpretação de LACAN e ainda segundo LACHAUD (Id.,Ib.), “cada repetição aparecerá completamente diferente da anterior. Em cada ciclo, a repetição instaura um espaço, um desvio entre aquilo que é procurado e aquilo sobre que recai e se fixa esta procura”, o que - acrescentamos nós - se fica a dever ao efeito de transformação que se opera no sujeito em resultado da sua actividade sobre si próprio. Na análise lacaniana, esta actividade é inconsciente, na medida em que se faz mediante a instituição da linguagem que, como instituição ideológica, separa cada vez mais o sujeito de si mesmo até o tornar puro objecto. Segundo P.L. ASSOUN (citado ainda por PUEQUIGNOT (Id.Ib.), é uma noção deste tipo de repetição que Marx tenta extrair da análise da história: “A repetição é o jogo da necessidade histórica, a verdadeira astúcia da razão histórica, pela qual os sujeitos

históricos se suprimem como tais e demonstram a ilusão da individualidade jogando a comédia histórica. A repetição é, desde então, o fracasso da diferença”.

Quanto ao que aqui nos interessa relevar, a repetição entende-se como um mecanismo cuja lógica se inscreve num jogo de tensões entre a prática social e a consciência possível. Dada a distância que existe sempre entre teoria e prática (lembremos que a prática nunca é uma aplicação da teoria) a repetição desempenha uma função de segurança ontológica”: o que tanto pode resultar da familiaridade própria, a que a repetição dá lugar, como da confiança alheia que assim é testada. Parece, portanto, demasiado restritivo entendê-lo tanto como um mecanismo alienante, como uma astúcia da razão, tese que pressupõe uma verdade exterior

Em termos psico-sociais, este processo de *perlaboração* pode entender-se como um trabalho de auto-reconhecimento dirigido à construção simbólica dos espaços de compatibilização entre o privado e o público (ou entre o desejo e a realidade).

2 .1 -Primeiro momento: “circular enquanto se conversa”

No primeiro momento da peripécia - “circular enquanto se conversa” - o que confere espessura de acontecimento à *conversa* sobre a Escola é a proclamação da sua universalização como um direito, cujo potencial intrigante resulta, precisamente, de não ser socialmente reconhecido e, portanto, de não ser possível representá-lo como um facto ao nível dos que são constituídos como seus titulares. HERCULANO, entre nós, foi dos primeiros a assinalá-lo: Referindo-se aos “nossos grandes homenzinhos” que concluíam que a instituição dos jurados não convém ao país, porque os seus membros eram quase sempre os mesmos, por saberem ler, e que isso constituía “um gravoso imposto de trabalho, que deveria ser repartido por cem ou mil, tornando-se assim não só suportável mas leve” HERCULANO contra-ataca:

“O que não convém ao País é o abandono em que vós tendes deixado o ensino em geral; o que não convém ao País é que, ainda quando se propaguem as escolas elementares e todos sejam obrigados a frequentá-las, se limite a instrução intelectual do povo àquilo que de futuro só lhe pode produzir encargos sem proveito material. (...). Para este fundamento de toda a liberdade (que é a ilustração) poder frutificar é preciso que o povo conheça e saiba que dele depende a sua felicidade. E como perceberá o povo que a ilustração é a fonte caudal de todo o bem, se os frutos imediatos que dela colhe são só trabalho e opressão?”(1984:105).

É em torno desta contradição - a da ilustração como um direito que envolve a sua negação prática, transformando-se num dever e num suplício, como diria CORREIA a propósito da institucionalização da Formação Contínua (1996^a) que se constitui a primeira peripécia da Instrução Pública. O seu carácter

peripatético originário, o de conversa circulante, porque sem limites prê-definidos, resulta precisamente da incomensurabilidade do tema, do que HAMELINE designa por *enormidade da norma*, por não poder ser pensado como conceito, mas sim como ideia e, como tal, estar sujeito a interpretações, a projecções de interesses particulares que, todavia, são defendidos como universais como uma exigência da sua legitimidade social. A crença na universalização da Razão, como inerente à espécie humana e na eficácia do verbo, como sua expressão adequada e, portanto, unívoca, é, simultaneamente, a condição da afirmação do direito à instrução e a da sua inviabilidade real: é esta situação paradoxal que explica a circulação verbal, enquanto peripécia, em busca duma saída. HERCULANO (1984) tentou-a através da precedência do Estado no indivíduo:

“o homem que entra na vida, pertence primeiro à república do que a si próprio”(99).

Todavia, em concreto, reconheceu o princípio como tirânico:

“Os pais, a quem as sessões de jurados roubam muitos dias de trabalho de que se mantêm, consideram a instrução elementar que receberam como um mal-aventurado presente e olham como benefício feito a seus filhos o recusar-lhes o ensino elementar. (...). Limitada assim a instrução, a lei que a propagar e tornar obrigatória será da parte da sociedade uma lei egoísta, uma lei de sacrifício sem compensação; e não admira que o espírito público reaja contra o que ela contém de tirania”(104).

O que falta é, portanto, legitimar, individualmente, a instrução. Mais uma vez, a *enormidade da norma*, agora por defeito. HERCULANO acusa, como responsável, a falta de exequibilidade da norma:

“A exequibilidade é a primeira virtude de qualquer instituição, e a exequibilidade em uma lei de instrução nacional só pode resultar de nunca o legislador esquecer esse pensamento fundamental da *variedade na unidade*, (sublinhado no texto) que deve presidir à feitura da *mesma lei*”(99).

Este argumento, como facilmente se reconhece, é o lugar comum a que recorre toda a “conversa enquanto se circula”, porque cria a ilusão de que, localizando o universal, o torna manejável, permitindo que o discurso abandone o nível da teorização, isto é, o nível da compatibilização dos princípios e passe à acção, onde é pressuposto que assuma uma dimensão técnica e não já política.

Se, todavia, nos interrogássemos sobre a não-exequibilidade da lei, reconheceríamos que a questão não é técnica, mas ainda política e filosófica no sentido de que os meios indispensáveis à exequibilidade, ou a ausência deles, representam uma dada relação com a realidade através da qual se viabilizam interesses que só são comuns quando essa representação é abstracta. É nessa condição de interesses abstractos que o discurso sobre a instrução pode passar de círculos restritos, onde a problemática era assumida como correspondendo a interesses de coerência ética e, portanto, de natureza existencial, para círculos mais amplos, onde aquela dimensão agonística vai dando lugar à retórica e à sofística, em cujo âmbito os problemas são predominantemente assumidos do ponto de vista da gestão e administração social.

É por isso que, nessa primeira fase, o essencial do discurso *peripatético* sobre a instrução se desenvolve sob o registo da emancipação e do progresso social, numa esfera relativamente exterior ao Estado e, até frequentemente contra ele e, por isso, contra a experiência social instituída e não a partir dela para a

transformar, como tinha sido admitido por Hegel, onde o saber era conceptualizado como constitutivo do Estado. Esta circunstância faz com que o saber seja representado tanto como arma política de oposição, quanto como instrumento de civilização, com a comum condição, porém, de negar a realidade que visa, enquanto esta é tributária de práticas culturais e respectivos códigos de referência incompatíveis com uma mundividência que se estrutura a partir do universal. Daí a sua radicalidade, mas também a sua estranheza e exterioridade sociais.

Assim, se a instrumentalização política da instrução passa pela denúncia da ignorância como factor da opressão, não passa, em contrapartida, pela denúncia da opressão como factor de ignorância, pelo menos nas práticas dominantes do discurso político. Esta orientação do discurso político em prol da instrução, ao fazer a denúncia abstracta da ignorância como a raiz de todos os males, afirma a anterioridade causal das luzes como condição de resolução desses males, tanto no plano material, como moral, deixando suposto que a questão das relações materiais e sociais da vida só é um problema político, enquanto a política não resolver o problema da instrução. Esta visão intelectualizada da vida social que permite que a instrução se autonomize dela e a tutele, pressupondo como seu destinatário o sujeito individual, enquanto potencial cidadão, que é o mesmo que o sujeito abstracto (SUCHODOLSKI, 1976: 129 e ss), explica o carácter paternalista e, simultaneamente filantrópico do discurso instrucionista, típico duma elite intelectual, cuja experiência social, urbana e cosmopolita, opondo-se ao comunitarismo duma formação social fortemente ruralizada, reproduz, invertido, o esquema ideológico duma prática social e política, caracterizada pelo centralismo e pela hierarquização das relações de poder.

A dissociação entre o pensamento e a vida que supõe o instrucionismo militante derivado do Iluminismo é, assim, largamente tributário da configuração específica em que foram moldados os países de tradição católica, cujos bloqueamentos políticos e culturais se propunha combater. SCHRIEWER (l. c.: 154) lembra, a propósito da França, que o seu

“sistema de ensino primário, erigido segundo o modelo de estruturação das organizações eclesiásticas, militares e burocráticas, ofereceu desde o início um alto grau de conjunção e de coerência. Por funcionar na base de mecanismos de gestão concatenados de modo hierárquico e autoritário e de simbolizações paramilitares e eclesiásticas de marcada expressividade plástica (ordens seculares com um superior de missão à cabeça, celibato parcialmente obrigatório, uniforme em conformidade com o grau hierárquico, etc), as suas necessidades de reflexão explícita eram mínimas e, para além disso, de índole muito menos filosófico e mais política”.

Em termos de natureza do saber, o nosso A. SÉRGIO (1971: 115) dá-nos uma visão do Iluminismo francês que é coerente com a forma político-administrativa que acabou por ser estruturante do sistema de ensino:

“Notemos, porém, que, assim como Voltaire assimilava os resultados de Locke e Newton sem haver atingido o *espírito*, os *métodos*, a força impulsiva, a *tendência investigadora* donde eles saíram, assim Montesquieu descreve a constituição da Inglaterra por aquilo que aprendera no livro de Locke sobre o *Governo Civil*, sem ter visto a sua causa, a verdadeira realidade, o nó da questão: a administração independente das pequenas circunscrições, o governo local, a iniciativa política do cidadão consciente, a descentralização, em suma. Eis o erro inicial e básico, donde vem a absurda engrenagem política em que a França se debate há mais de cem anos, e com a França

Portugal, a vítima por excelência do "morbo gaulês": o querer realizar o círculo quadrado, quer dizer, o parlamentarismo centralista, a centralização parlamentarista, - esse monstro de contradições que o jacobinismo deu ao mundo".

É esta realidade que, por um lado justifica e, por outro lado, perpetua o "acto de circular, enquanto se conversa". De facto, como é próprio deste momento da peripécia, o que faz o tema da conversa à volta do qual se circula é a impossibilidade de passar da teoria à prática, precisamente porque a teoria, que se estruturou sobre interesses e relações particulares, os representou como devendo ser universais sem mediação da vida social.

Compreende-se, assim, que a sujeição à obrigatoriedade escolar não possa contar com nenhum tipo de adesão espontânea, pelo contrário, ela supõe um trabalho social e político de conquista e transformação dum espaço privado num espaço público, cuja arma principal consiste, precisamente, na invocação dos resultados da ciência sobre a natureza e sobre a sociedade. E nisto convergem tanto os discursos e as iniciativas dos reformadores políticos, preocupados com as crises sociais, como as "lições das coisas", inscritas nas exigências das transformações dos processos produtivos e das técnicas de produção (POPKEWITZ, 1994:25-57).

Todavia, a escola, enquanto projecto social global, que visa transformar-se em programa de reinstitucionalização de crenças, atitudes e práticas, tanto individuais como colectivas, constitui uma forma de construção social, cujo sentido não pode ser definido sem referência a um modelo global de sociedade. Ora, este modelo estará sujeito a antagonismos tanto mais radicalizados quanto menos a sociedade disponha de mecanismos

de diferenciação e de integração que canalizem os focos de tensão e, por essa via, reduzam o seu potencial de confronto.

A emergência da escola, postulada a partir da sua necessidade social, surge precisamente para criar e organizar essa diferenciação, isto é, para integrar mais funcionalmente a sociedade existente. Só que os meios de prova acerca da bondade do modelo de uma escola, universal e obrigatória e, portanto, *independente* de interesses particulares, não estão em condições de vencer os seus antagonistas, enquanto não *demonstrarem* que os interesses em presença não são mutuamente exclusivos⁵.

E o problema é tanto mais complexo quanto a natureza dos interesses em confronto se constitui segundo um processo social

5 - Foi o que acabou por acontecer, no auge da querela religiosa, designadamente em Portugal, quando estava em causa se o ensino público poderia ser aberto aos clérigos.. Como exemplo da força que a retórica ocupava enquanto base da argumentação para a resolução do litígio, eis um passo do Discurso sobre a liberdade do Ensino, pronunciado por José Estêvão, no Parlamento, na sessão de 23 de Maio de 1862: "Assim como o clero não pode admitir que o secular ensine a teologia divina, também o estado não pode admitir que o clero esteja exclusivamente a ensinar a teologia política, o nosso dogma, a nossa crença - Deus, pátria e liberdade. Não queremos que este dogma seja ensinado fora das inspirações da religião, nem da essência dela; porque pátria e Deus não são a mesma coisa, mas confundem-se no coração do homem, sem ofensa à lei divina. Queremos que o ensino civil do padre seja dado fora da influência religiosa; mas não que lhe seja atribuída ou por vontade da lei, ou contra a vontade dela, por abuso manifesto, reconhecido e já anunciado" *Discursos*, Porto, Livraria Chardron, 1909, p. 316.

onde não é discernível o modo de operatividade teórica (o modo de justificação *racional*) do modo de operatividade prática, ou seja da lógica que suporta os mecanismos de juízos de valor, pelo que a adesão a um modelo de escola é indissociável da ideia de uma coisa desejável, o que é outra maneira de exprimir o peso da ideologia que, nos termos de MONNEROT (in HAMELINE, o.c.: 155) é "uma oferta intelectual correspondendo a um pedido afectivo".

Ao universalizar-se como um direito sem sujeito, a instrução circula, pois, durante quase dois terços do século XIX⁶, entre nós, num registo entre a ambiguidade e a indiferença pública, como um discurso errante que visa, ao mesmo tempo, constituir o seu sujeito e o seu objecto. Ele cumpre assim aquilo que HAMELINE (1994a) considera ser o ciclo típico inerente ao percurso duma "grande" ideia pedagógica que, por falta de apoditicidade interna, tem de procurar a insinuação social para poder afirmar-se como entimema, que é uma forma de raciocínio *intuitivo*, com base na inferência retórica (MEYER, 1991:14), cuja legitimidade é o senso comum.

O senso comum, que representa um modo de consciência social apaziguada em torno duma mensagem social complexa, convertida em lugar comum, pressupõe uma comunidade cognitiva (CORREIA, 1996a) que engloba, no processo da sua apropriação, uma disposição afectiva que é essencial ao seu reconhecimento prático, donde resulta que o senso comum é uma forma de metabolização psico-social que se alimenta, segundo

6 - Lembra-se que só em 1870, e com duração muito efêmera, se cria entre nós o Ministério da Instrução Pública sob o impulso e desempenho de D. António da COSTA.

mecanismos particulares e, portanto, selectivos, dum produto comum. Todavia, por ser selectivo, isto é, por permitir uma apropriação particular do que é produzido socialmente, o processo de construção do senso comum não envolve o questionamento do sentido da própria adesão, precisamente porque participa na sua construção, sendo por isso que ele se objectiva em lugar comum através da linguagem, onde oculta a sua ambiguidade, isto é, o poder de se instituir em regra de acção e em valor sob a forma de disposições naturalizadas⁷.

2.2 - Segundo momento: o trabalho oculto da retórica
- separar em vez de superar ou a causalidade do destino

O processo de institucionalização da Escola e do modo de instruir que lhe é peculiar é indissociável da lógica psico-social que estrutura a formação do senso comum. Para que isso aconteça, é necessário que o discurso perca a sua estranheza, a sua univocidade, a sua dimensão de *enormidade* por excesso e se deixe apropriar segundo os quadros de reconhecimento social já disponíveis, dentro dos quais ele é transformado psicologicamente, tornando o imprevisível aceitável. É nisso que consiste o trabalho da retórica, que sendo um processo de participação social, essencial à sobrevivência da ideia, é também o

⁷ -SANTOS, B. S. (1989: 39 e ss) desenvolve a este propósito considerações pertinentes que, a despeito de serem formuladas segundo um registo sociológico, e não propriamente socio-histórico, mostram-se aqui de bom préstimo.

caminho da sua desvitalização. Ao procurar objectivar-se num sujeito social, o discurso da autonomia da razão e da emancipação humana expõe-se ao uso público, onde o sentido literal originário admite várias figurações, tornando possível, por isso, fazer reverter sobre o discurso original a acusação de cegueira. É neste sentido que MEYER (l.c:15) aventa que o interlocutor pode ser questionado acerca da real motivação do seu próprio discurso: ele exprime um interesse consciente ou uma posição inconsciente que considera como adquirida? E, neste contexto, declara:

“A retórica é nesse caso o agente da sua própria cegueira se não mesmo daquilo que ele *quer* fazer aceitar, a exemplo do argumento da liberdade que justifica a livre-troca, argumento usado pela burguesia do século XIX, uma burguesia por vezes cega ao seu próprio ponto de vista, projectado sobre o real e constituindo-o, como se fosse algo de universalmente óbvio”.
(Itálico no texto)

A circulação *exterior* da ideia de instrução pública des-sacraliza-a, retira-lhe aquilo que HAMELINE define como sendo a *idealidade da ideia*, o que constitui o *carácter próprio da sua inacessibilidade* (1994: 157). Ela sujeita-se assim à contaminação do passado, presente nos segmentos sociais que lhe prolongaram os interesses e representações e cujas linhas estruturantes sobre ela se repercutem, permitindo que a instrução pública reincorpore elementos que, tendo sido novos e significativos num contexto anterior, embora para outros problemas, são agora reactualizados miticamente, isto é, *dotados* de poder auto-realizativo, funcionando simbolicamente como força agregadora, capaz de sustentar o impulso para o futuro. Foi isso o que se passou, por exemplo, com o movimento político da *Regeneração*, a partir da segunda metade do século XIX, cujas representações míticas dum iluminismo pombalino, inspirou em grande medida, a retórica

sobre a instrução nacional (FERREIRA, 1979: 26), virada agora, quando a paz se tornara possível, para a reconstrução do cidadão constitucional. É neste contexto que se desenvolve um discurso unanimista sobre a imprescindibilidade da Escola cujo objecto primeiro corresponde à necessidade de instruir o público em geral acerca “dos princípios orientadores da lei, das normas constitucionais do viver colectivo e da conformação duma instrução moral e cívica” (FERREIRA, Ib).

Passava, então, e por agora, a segundo plano a questão do que deveria ser a “verdadeira instrução”, problema que era iludido através da invocação dum espírito de missão que deveria presidir à obra de regeneração nacional. É neste espírito que se criam as primeiras escolas normais públicas (1862), decalcadas sobre modelos de formação eclesiástica (NÓVOA: 1987:437/8), o que, emblematicamente, significa uma orientação *instrucionista* que é muito mais que instrução. Nas palavras de NÓVOA, reportando-se ao discurso do primeiro director da primeira Escola Normal, “segundo Luiz F. Leite, a compreensão da ‘alta missão que pertence ao apostolado que os alunos-mestres vão abraçar’ exige a elaboração duma nova estratégia educativa de maneira a assegurar a *educação* e não simplesmente a *instrução*, dos futuros professores” (itálico do autor).

Esta nova estratégia representa, de certa forma, a antítese do que fora a instrução concebida como a realização da autonomia da Razão, uma vez que adopta uma perspectiva dominada pela preocupação de instaurar a conformidade social, através da norma constitucional, preocupação que não transparece apenas na conotação retórica do passo atrás citado, mas que se exprime de forma particularmente marcante no modelo de formação adoptado, bem como no perfil definido para os candidatos à formação, originários, de preferência dos meios rurais. A

transformação socio-cultural e política que o novo sistema intencionalmente esperava operar sobre os futuros professores, mediante a institucionalização total a que submetia as suas vidas, pouco terá a ver, de facto, com a autonomia da Razão e os ideais de Progresso que constituíram a referência originária da modernidade. Em contrapartida, mesmo que o regime material e institucional de formação venha a sofrer importantes alterações, como acontece a partir da década de oitenta (NÓVOA, o.c.:452), o referencial simbólico que marca o sentido da formação, posto em evidência por termos como “missão” e “apostolado” vai conhecer uma longa vigência, já que transportam consigo potencialidades culturais profundas, especialmente aptas para viabilizar em simultâneo, uma fidelidade político-administrativa necessária à consolidação do Estado e uma austeridade de vida e de meios de todo desejáveis a um orçamento sempre parco, quando se tratava de prover à educação de base.

É assim que se cumpre aquilo que, no plano do percurso fenomenológico da *peripécia*, se entende ser a sua segunda forma de manifestação: a integração do *novo* numa ordem de causalidade do destino, processo que, como vimos, tem por efeito fazer reconhecer o *acontecimento*, não como a emergência de fenómenos anunciadores de transformações estruturais, mas como a ilustração duma ordem antiga, cujas condições de reposição na vida actual escapam à consciência daqueles que nela participam.

Primeira instância - da sacralização da Escola à construção do espaço público

A nova estratégia educativa, que passa pela formação de agentes educativos, em corte radical com o seu passado, visando um universo integrado de saberes, de códigos deontológicos e de práticas comuns de vida, sob a invocação duma dinâmica *vocacional* pregnante que se nutre do *espírito de missão*, assenta numa visão da realidade que faz da dicotomia a condição da sua inteligibilidade teórica e da sua categorização prático-moral. É preciso ter presente que uma tal visão é ainda dependente duma representação de mundo cuja racionalidade é de ordem semântica sustentada numa dualidade metafísica, sendo por isso fundadora das acções e não dependente delas.

A construção de dicotomias é, então, um processo crucial da formação, porque é por ela que se reinstaura a univocidade da palavra como saber/fazer/poder, a reliteralização do sentido que se converte em pragmática. Quando se diz, como disse Victor HUGO que “A instrução primária obrigatória é o direito da criança que é mais sagrado que o direito do pai e que se confunde com o direito do Estado” (in LETHIERRY, 1994:337)⁸, está pressuposta uma realidade dual, prè-constituída, cujo reconhecimento não pode estar dependente das conveniências

⁸ - LETHIERRY, H.(1994): Philosophies de l'École Normale (Jalons dans la laicisation), in HANNOUN, H. e A.-M. DROUIN-HANS, Dir de, *Pour une Philosophie de l'éducation*, CNDP/CRDP Grenoble.

circunstanciais ou das disposições pessoais, justamente porque ela é anterior: a instrução como um direito não é objecto do *humano*, porque releva do *sagrado*, derivando dessa dicotomia básica uma opção que é óbvia, que se impõe por si, como assinala BARTHES (1987: 270) a propósito do efeito da retórica do contraditório em busca do lugar comum:

“O público está condicionado, como uma criança, a escolher um termo: o termo não marcado, preparado pela *doxa* (mesmo se se chega a ele mediante uma sucessão de paradoxos) o termo feiticizado, que não provoca qualquer perturbação nem hesitação do desejo ou intelecto”

A legitimidade social da educação, mais do que instrução, dos futuros professores releva imediatamente da sua conotação com o *sagrado*, quando este é colhido na ressonância simbólica dum mundo culturalmente dicotomizado em luz/trevas, assimilado a uma experiência social vivida como a passagem à luz, como era maioritariamente o seu caso. Não é difícil, nestes termos, que a educação seja representada como *regeneração*, que ela seja representada como um direito social que se sobrepõe ao direito paternal, biológico, que finalmente, legitime o direito do Estado.

Esta visão da educação articula um intelectualismo de tipo deísta com um paternalismo de Estado, substitutivo da paternidade biológica e corresponde a um processo de transdução dos elementos dominantes da esfera teológica para a esfera política. Por isso, ela procura a socialização profissional sob a forma duma consciência moral individual de suporte metafísico, que seja operante à distância, que não só dispense a vigilância do Estado, mas, mais que isso, o represente localmente⁹. Há, assim,

⁹ - .LIPOVETSKY, G.(1992): *Le crépuscule du devoir*, Paris,

um processo de transcendentalização do Estado que se revela essencial à interiorização da auto-disciplina, à ontologização dos saberes e ao desenvolvimento de sentimentos de fidelidade político-administrativa que, no plano do exercício profissional, se

Gallimard, analisando o que designa por “primeiro ciclo de secularização ética”, que compreenderá um período que vai de 1700 a 1950, produz reflexões interessantes a propósito do que se afirma em texto: *“A partir das Luzes, os modernos tiveram a ambição de lançar as bases duma moral independente dos dogmas religiosos, sem recorrer a nenhuma revelação, liberta de medos e de recompensas do além. (...) Este primeiro ciclo da secularização ética tinha isto de característico: a emancipação do espírito da religião, pedindo-lhe de empréstimo uma das suas figuras-chave: a noção de dívida infinita, de dever absoluto. As democracias individualistas inaugurais por toda a parte salmodiaram e idealizaram a obrigação moral, celebraram com uma especial gravidade os deveres do homem e do cidadão, impuseram normas austeras, repressivas e disciplinares relacionadas com a vida privada: flama do dever ditada pela vontade de esconjurar a dinâmica licenciosa dos direitos do indivíduo, de regenerar as almas e os corpos, de inculcar o espírito de disciplina e do domínio de si, de consolidar a nação por via duma unidade moral necessária às sociedades laicas. Levando ao máximo a depuração do ideal ético, professando o culto das virtudes laicas, magnificando a obrigação do sacrifício da pessoa sobre o altar da família, da pátria ou da história, os modernos mais reconduziram o esquema religioso da imperatividade ilimitada dos deveres do que romperam com a tradição moral da renúncia a si próprio; as obrigações superiores para com Deus mais não foram que transferidas para a esfera humana profana e assim se metamorfosearam em deveres incondicionais para consigo mesmo, para com os outros, para com a colectividade. O primeiro ciclo da moral moderna funcionou como uma religião do dever laico”*.

exterioriza sob a forma de vida exemplar, que é o modo eminente de fazer *instrução*.

O espaço sistemático que o tema do exemplo ocupa na literatura e no discurso da formação dos professores releva duma cultura para a qual se tinha como fundamental aquilo que REBOUL (1992:6) designa por *ética da convicção* que, diferentemente da *ética da responsabilidade*, “centrada sobre o possível, a eficácia e pronta tanto a compromissos, como a abandonos”, deveria impregnar a pessoa na sua globalidade, e não se limitar à personalidade. É nesse sentido que a *ética da convicção* remete para o domínio dum mundo essencial, representado por valores permanentes que, todavia, só subsistem se forem constantemente actualizados na existência. Professá-los na prática não é só dar-lhes existência, pelo exemplo. É, mais do que isso, provar que se merece a profissão que se exerce: primeiro, perante si mesmo, que se não é auto-iludido e, depois, perante os outros (*profiteor*), a quem cabe seguir o exemplo. A *ética da convicção* institui, pois, uma relação de tipo individual com o absoluto, cuja *presença*, porque é incomensurável, nunca se revela inteiramente, instaurando, por isso, na pessoa do agente, uma relação de dependência não resolvida, ao contrário da *ética da responsabilidade* que, conforme assinala M. WEBER (1992:155), pressupõe uma relação *aleatória* com a acção, uma vez que “podemos actuar ‘conforme os fins’, em outros termos: que podemos actuar sobre a base de um exame das diversas possibilidades de desenvolvimento futuro que cada acção (ou omissão), pensada como possível, poderia ter”.

A pedagogia do exemplo orienta-se, pois, pela *enormidade da norma* e, tendencialmente, tenta fazê-la incarnar em actos, através dum processo que, sendo essencialmente retórico, dissimula os seus próprios efeitos à medida que a palavra, objecto

de apropriação experienciável em círculos especializados, se converte em referencial de acção normalizada, como sendo a tradução da verdade. Neste limiar, a *enormidade* é sentida como um desafio pessoal e colectivo, identificado com *missão*, para a qual as pequenas peripécias do quotidiano são equivalentes a incidentes negligenciáveis. Como diz HABERMAS (1995:67), “Os objectos e as acções que servem de exemplo não são nunca, por si mesmos, os exemplos duma norma”.

A auto-imunização à retórica enquanto retórica, isto é, a perda de sensibilidade ao efeito ocultativo e ao consequente sentido do equívoco, se não da contradição, que todo o discurso sobre a norma comporta, só é possível se a norma é assimilável a um comportamento **exemplar**, ou seja, a um comportamento idealmente sem contradições. A pedagogia do exemplo explora, precisamente, esta auto-imunização, através da criação de mecanismos de auto-emulação relativamente à norma, pondo em evidência a sua articulação dependente de sentimentos psicológicos que relevam da fé. João de BARROS (1916: 48), não obstante estarmos já em pleno período republicano, ou, por isso mesmo, constitui uma boa ilustração:

“Esse defeito e essa falta (do professor) - é a ausência de fé e de confiança na sua missão educativa. É um truismo dizer que o professor não ensina só: pelo seu exemplo, pelas suas atitudes, pelos menores detalhes da sua convivência com os alunos, ele constitui uma lição permanente. Isto acontece em todas as escolas - das primárias às superiores. Mas para que ele tenha (vá o termo) a paciência de se vigiar a si próprio, o cuidado máximo no exercício do seu mester - necessita fundamentalmente de acreditar nele e de estar persuadido que exerce, ao lado da sua missão pedagógica, uma missão social”.

A pedagogia do exemplo é, pois, uma via de formação de eleição e desempenha um papel central na pedagogia oficial, como uma verdadeira alternativa à pedagogia científica que, aliás, não a dispensa. Sendo a transposição para o campo pedagógico do que é uma prática do senso comum, ela oferece à escola potencialidades relevantes, dadas as particularidades do trabalho profissional escolar. Tratando-se dum trabalho individual, ele precisa de ser observado (de ser auto-inspeccionado), segundo “uma vigilância que também é juízo, que não precisa de estar sempre olhando para que se sinta vigiado (HOSKIN, 1993:35); tratando-se dum trabalho local e pessoal, ele tem de ser nacional e social; tratando-se dum trabalho rotineiro e invisível, ele precisa de ser todos os dias renovado e heroicizado. Daí que a *pedagogia do exemplo* realize uma tripla função integrada e integradora: a função moral, a função social e a função política a que a escola deve ser fiel. A função moral, enquanto o exemplo é, por definição, indissociável duma prática que se aproxima o mais possível da norma para poder ser apresentada como a norma; a função social, enquanto ao projectar-se como imperativo da vida em relação, derivado da norma, regula a prática social legítima; a função política, na medida em que o poder exercido se legitima, não enquanto exercício dum poder pessoal e discricionário, mas como a expressão dum mandato, que se exerce na condição de agente, o que implica (para o agente) “estar persuadido que exerce, ao lado da sua missão pedagógica, uma missão social”.

É neste registo de mobilização idealística da vontade, que se espera operar pela hiperbolização retórica, que ganha sentido a quase impotência da palavra, face ao seu referente, para exprimir a desmesura da função do professor: “O professor é tudo e só o professor faz a escola e faz o aluno” (COSTA, 1879). Ou “O ensino é principalmente o professor”(DEUSDADO, 1887).

O discurso da exemplaridade como recurso de formação da profissão docente, já se disse, supõe uma filiação teológica e a isso não é, obviamente, estranho o facto de o múnus do professor, como instrução, se ter convertido, gradualmente, em múnus educativo à medida que o Estado se substitui à Igreja como instituição educadora.

Socorrendo-se de DURKHEIM, FORQUIN (1993: 73), lembra que “ a ideia de clausura, de enquadramento, de envolvimento, de modelação educativa total do indivíduo aparece com o cristianismo, religião dogmática, profética e soteriológica: o “convict” (escola claustral) paleo-cristão), instituição total de formação e conformação, tendo em vista a salvação, é o germe e o modelo de toda a escola no sentido moderno”.

A passagem para o foro laico desta missão, centrada sobre a moralização das almas e dos corpos, entendido como um programa de extensão nacional, longe de propiciar o abandono do referencial *místico* dessa missão, vai mobilizá-lo à medida que a refrega política e a *resistência* social à escola sobem de tom.

A funcionarização do corpo profissional dos professores, com a conseqüente garantia material dos meios de vida, favorece o processo de assimilação duma deontologia profissional que institui os professores num espaço funcional imunizado às contradições sociais, materiais e políticas que são representadas como fenómenos de natureza psicológica, a que anda associada a ignorância que justifica, precisamente, essa missão. O discurso da salvação que a escola é chamada a operar e que alimenta a mística da escola pressupõe a representação dum mundo social, onde as transformações devem resultar de conversões individuais, de disposições voluntarísticas abstractamente definidas.

Sendo uma tese inerente ao liberalismo, que tem necessidade de atomizar a sociedade em nome da liberdade individual, esta representação do mundo promove e estrutura a circulação do discurso culposos da resistência à escola como uma falta individual ao mesmo tempo que, simetricamente, insinua a escola como uma dádiva da razão, sendo por aí que oculta a sua contradição, quando intervém no condicionamento individual dos comportamentos sob a invocação de que a verdadeira liberdade individual é o uso da razão pela instrução, como irá sustentar DURKHEIM.

A evidência desta tese, do ponto de vista da administração do Estado, leva a que a oposição entre os objectivos da moralização através da instituição escolar, cada vez mais subordinantes das aprendizagens escolares¹⁰, e as práticas tradicionais da família, que bloqueiam a escola, sejam representados como egoísmo dos pais, cujo direito biológico, se é invocado como absoluto, “é o direito do mais asqueroso dos parricidas, do parricida moral” (in COSTA, 1770: 108), precisamente porque mata o pai “verdadeiro”

É a partir daqui, da interpretação da resistência à escola como uma consequência da ignorância, enquanto característica individualmente atribuível, que os pais perdem capacidade jurídica e moral para tutelar os filhos, não havendo, portanto, direito à oposição, porque não existe o direito à ignorância.

¹⁰ - A vertente educativa, subordinante da componente formal da aprendizagem, tinha já sido preconizada por KANT (1987: 71) ao lembrar que “se se mandam as crianças à escola não é para que aprendam o que quer que seja, mas, em primeiro lugar, para que se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordenar”

Notemos, porém, que o que confere força moral, mais do que política, à intervenção jurídica sobre a paternidade biológica é a impossibilidade *prática* em que o discurso oficial se acha de se tomar a si mesmo como retórico, sob pena de perder a sua legitimidade. É essencial para a produção do discurso oficial que os seus cultores admitam, primeiro, uma solidariedade entre o modo como vêem o mundo e o que dizem e, segundo, uma universalidade prática do que dizem, isto é, admitam nos dois casos, uma literalização do sentido do discurso. E, todavia, reside nisso a condição da sua falta de verdade prática, na medida em que aquilo que visam depende, também, da realidade do outro que não é redutível ao discurso.

A impossibilidade de ver, por detrás do poder paternal, o efeito duma cultura material e simbólica e não apenas o indivíduo, é determinada por uma cultura que se não reconhece como **outra**, mas como **a única** legítima, que é testada, experiencialmente, como boa, e cujos benefícios são colhidos na prática dos seus agentes através dos interesses que viabiliza, sendo por isso que a respectiva lógica de acção é vislumbrada, idealisticamente, como universalizável e inadmissível a lógica que se lhe opõe¹¹.

É, portanto, o estatuto do outro que aqui está em causa, ou se quisermos, o problema da subjectividade que só é reconhecível praticamente, que não epistemologicamente, à medida que o

¹¹ - Segundo STOER (1994): "Construindo a Escola Democrática através do "campo da recontextualização pedagógica", in Educação, Culturas e Sociedade, Porto, Edições Afrontamento, citando BALIBAR, a relação com o outro é sempre "mediada pela intervenção do Estado".

processo de expansão da escola obriga à consideração do outro, não como expressão individual da ignorância, como um vazo de tipo psicológico, mas como expressão social de interesses práticos articulados com as respectivas formas culturais, designadamente de tipo social e religioso. É isso que impõe a negociação entre o público e o privado; a emergência destas duas categorias na prática política, em torno das quais se actualizam as premonições de CONDORCET, se testemunha a radicalização crescente do papel político da Escola, testemunha, igualmente, a sua falta de reflexividade social, a sua reduzida inserção na produção da cultura material, como elemento dialectizante do mundo do trabalho e da interacção social.

A consagração institucional da separação entre o público e o privado representa uma nova fronteira de legitimidade política, cujos limites não cessarão de ser questionados ao longo da história da escola, justamente porque dum e doutro lado da fronteira movimentam-se interesses e processos de acção que resultam, precisamente, do facto de terem sido divididos, sendo daí que deriva a conflitualidade insanável da escola: - do facto de não haver escola possível sem separação e do facto de a separação não ser possível sem arbitrário cultural (BOURDIEU/PASSERON, 1970: 22-23), ignorado, entretanto, como tal¹².

¹² - O que se pretende dizer com a expressão "arbitrário cultural que se auto-ignora, enquanto tal" e que, portanto, o torna necessário para uns (os que detêm o poder) e contingente para outros é que os critérios em nome dos quais se declara a separação se pré-inscrevem numa ordem social a cuja manutenção prática eles são inerentes como condição da sua possibilidade e de cujo desenvolvimento, por sua vez, dependem. Relembremos o que a esse propósito escreveram

Esta condição de auto-ignorância, constitutiva da possibilidade do regime de separação do espaço social em espaço público e privado é, por sua vez, parte integrante dum processo social que radica em formas estanques de desenvolvimento socio-cultural e político que supõe outras dicotomias mais profundas que se exprimem em mundo antigo/moderno, rural/urbano, local/nacional, todas elas tributárias de uma visão do mundo que se foi transformando por uma prática de vida que se identifica com o termo não marcado pejorativamente, segundo critérios internos a essa mesma prática, mas que se admitem universalmente óbvios, em consequência da eficácia social e política dessa mesma prática, objectivada na pragmática da linguagem. Daí decorre que o discurso do regime de separação corresponde a e realiza um processo de reestruturação social que, des-subjectivizando as categorias de linguagem como formas de vida socialmente significativas, produz e reproduz a estrutura social segundo uma linguagem ético-jurídica, reduzido o sujeito social à sua condição de átomo psicológico.

A auto-ignorância inscrita na decisão constitutiva da separação do espaço social em espaço público e privado, que torna possível um espaço institucional comum da escola, não é uma ignorância perspectivada em termos epistemológicos, visto que aí é possível reconhecer uma forma de saber que se legitima

BOURDIEU/PASSERON, o.c.: "La sélection de significations qui définit objectivement la culture d'un groupe ou d'une classe comme système symbolique est *arbitraire* en tant que la structure et les fonctions de cette culture ne peuvent être déduites d'aucun principe universel, physique, biologique ou spirituel, n'étant unies par aucune espèce de relation interne à la "nature des choses" ou à une "nature humaine".

segundo uma relação teórico-prática que é consistente com intencionalidades sociais e políticas determinadas. A auto-ignorância aqui invocada é de ordem lógico-ontológica, enquanto se inscreve numa racionalidade prática cujos fundamentos *teóricos* ignoram a sua própria contingência social e histórica e, portanto, a sua parcialidade e negatividade relativamente a experiências que remetam para outro tipo de racionalidade. Neste sentido, a auto-ignorância é invencível e só pode ser questionada a partir da denúncia da univocidade intemporal entre linguagem e ser, ou seja, através da imposição do reconhecimento da pluralidade dos discursos, como expressões de diferentes formas de ser e de poder, o que implica outras experiências e práticas sociais e outras vozes¹³

¹³ - Por *outras vozes*, entende-se, especificamente o sentido que foi proposto por J. WERTSCH, James V, (1991) quando compreende por *voz* uma expressão que supõe uma tripla exigência: a de que para compreender uma acção mental por ela expressa temos que compreender os meios semióticos usados para mediatizar tal acção; a de que ela pressupõe que certos aspectos do funcionamento humano são profundamente ligados a processos comunicativos. O uso do termo *voz* remete-nos permanentemente para a ideia de que, mesmo os processos psicológicos levados a cabo por um indivíduo isolado, são encarados como implicando processos de natureza comunicativa; e, em terceiro lugar, que só se pode adequadamente compreender o funcionamento da mente humana através de uma qualquer espécie de análise genético-desenvolvimental. Neste aspecto, tanto Vygotsky como Bakhtin acreditam que as práticas comunicativas estão na origem do funcionamento mental do indivíduo" (pp.12/13).

Ora, o que preside à ideia de institucionalização da instrução pública é, justamente, a necessidade de uniformizar o discurso, torná-lo comensurável com a norma. É verdade que houve tentativas administrativas no sentido de diversificar a inserção da escola, aproximá-la da realidade social local, como o comprova a descentralização municipal várias vezes ensaiada e veementemente invocada por HERCULANO. Todavia, a lógica não era a de diversificação do modelo, tendo em vista a sua superação dialéctica; era a de tornar o aparelho mais ágil, mais comprido o braço do Estado, mais igual o local ao nacional.

Nesta conformidade, o modo de instrução está matricialmente ligado ao magistrocentrismo, ao didactismo, ao examinismo e ao universalismo programático, como reconhece VIAL (1971:386) que, a este propósito, é bem explícito:

“Não se diz que o *magistrocentrismo* comporta vantagens educativas evidentes? Todo o programa unificado facilita a reinserção do aluno em caso de deslocação. Todo o ensino de conhecimentos precisos permite classificações equivalentes. Tais modalidades satisfazem, pelo menos na aparência, os espíritos lógicos e democráticos. O didactismo difunde estas *moedas pedidas de empréstimo*, como diz Montaigne, que são indispensáveis à cultura; à vida em sociedade: os sinais, chaves da linguagem, os números, as tabelas de operações, as fórmulas da geometria, as famílias da botânica: este *mínimum* escolar precisa de informações, de reiteraões, de controlos. O valor demonstrativo das aulas e esta *impregnação lenta* que ganha a Pessoa, para a enriquecer, foram sublinhados por Hippolyte Ducos. O estilo escutativo, as fórmulas de aprendizagem e de repetição serão úteis ao longo da existência. A extrema exigência num esforço penoso e sustido concorre, como disse Alain, para a formação do carácter: a escola deve desmaternalizar a criança; é necessário que ela própria se desmaternalize”.

Segunda instância: entre a retórica e a ciência, a construção da "docilidade" docente

A primazia da questão social e política, como problema maior da recomposição nacional nos estados de administração centralizada acarreta a necessidade de incorporar na formação dos professores uma componente específica que veicule disposições unificadas de acção e represente uma via de identificação profissional capaz de reforçar aquelas disposições.

Como, recorrentemente, tem sido estabelecido pela investigação especializada, tanto no que respeita à experiência portuguesa (desde o longínquo FERREIRA DUSDADO, até GRÁCIO (s/d), (NÓVOA (1987), BENTO (1973), ALMEIDA (1981); FERNANDES (1992), CAMPOS (1989), como no que se refere à estrangeira (desde DURKHEIM a POPKEWITZ (1994), LABAREE (1992), SCHREIWER, 1991), o exercício da profissão docente é representado, desde cedo no processo de institucionalização da Escola, como devendo depender do reconhecimento duma competência científica específica que não é redutível às formações particulares correspondentes às matérias de ensino ou curriculares, como hoje, se diria, devendo, por isso, ser considerada como um bloco autónomo de formação e, como tal, ser incluído nos programas de formação.

Essa competência específica, o saber pedagógico, cujo estatuto científico não tem deixado de gerar controvérsias até aos dias de hoje, apresenta-se, todavia, ao longo da segunda metade do século XIX, como um verdadeiro pré-requisito da qualificação profissional que encontra a sua base de legitimidade tanto sob a invocação da defesa da vida moral e intelectual da criança, como



da vida da nação. Esta confusão de planos talvez não o chegue a ser, se admitirmos que o cuidado com a vida moral e intelectual da criança não deveria ser pensado senão em função da própria vida moral da nação, princípio que era retoricamente indispensável, no âmbito da campanha de regeneração nacional, para tornar operante uma política de qualificação e de acreditação profissional que delimitasse socialmente o exercício da carreira.

Os termos em que FERREIRA DEUSDADO (1887, in 1995: 455) coloca a questão não deixam lugar a dúvidas, nem quanto ao estatuto do saber exigível, nem quanto aos meios de o fazer prevalecer, que eram os da intervenção legal:

"Se a profissão do magistério é uma profissão científica, como qualquer outra, o professor precisa de um período de aprendizado, que o habilite a entrar, capaz e dignamente, no exercício das suas funções. Não se compreende que qualquer indivíduo vá exercer este mister sem prévia preparação¹⁴. No nosso país aprende-se a ensinar à custa da vida e da seiva intelectual dos alunos; é como o médico, que não tenha tirocínio clínico e vá, à custa da vida dos enfermos, aprender a arte de

¹⁴ - Vem a propósito lembrar que, cem anos depois, este mesmo argumento é invocado, quase sob os mesmos termos e com os mesmos objectivos por G. MIALARET (1980: 85),: "*Ouvem-se belos e grandes discursos sobre a criança, o seu futuro, as suas oportunidades de êxito; mas confia-se o aluno ao primeiro que aparece sem mesmo saber se o educador tem as qualidades necessárias, a formação intelectual e pedagógica suficiente para provocar efeitos positivos sobre a evolução da jovem personalidade do seu aluno. É o reino perfeito da oncoerência e da irresponsabilidade por parte dos serviços e das pessoas que estão encarregadas da Educação Nacional*"

curar. A meu ver são dois homicidas, sem responsabilidade legal, cada um no sua esfera.

A apropriação da metáfora do médico para ilustrar a especificidade do trabalho profissional do professor, através da reivindicação do que é complementar ao trabalho daquele, é um processo recorrente a partir da segunda metade do século XIX (FERREIRA, 1996).

Todavia, o paralelismo não é só formal. Ele pretende-se afirmado no campo da competência científica própria, através do conhecimento das leis que, segundo o autor, regem o espírito na sua evolução: "Se o espírito obedece a normas na sua evolução, é mister que o professor as conheça". Curiosamente, porém, o que mobiliza este saber e o que o legitima "é a elevação intelectual e moral da nação", e já não a vida intelectual dos alunos que era, na argumentação produzida, o sujeito da acção pedagógica. Numa atitude característica do tempo, o autor declara que "meia dúzia de anos de ensino por professores hábeis e zelosos fariam uma revolução no espírito nacional, acabando com esta rotina que nos embrutece e nos desonra"(458).

A relação de causalidade, que o nosso autor aqui pressupõe entre a preparação profissional à custa das "leis descobertas em pedagogia" e as competências práticas expressas em *habilidade e zelo*, que operariam a revolução nacional e, por cujo estilo, se integram naquele espírito de campanha referido acima, era essencial ao reforço e explicitação duma tendência que era imperioso tornar em lugar comum, não apenas tendo em vista o seu papel como força de pressão capaz de determinar medidas políticas favoráveis à consolidação e aperfeiçoamento das Escolas Normais, como, ao mesmo tempo, procurando instituir-se em

cultura profissional normalizada¹⁵. Esse escopo acentua-se à medida que se desenvolvem estratégias de conquista da hegemonia política e profissional no interior dum espaço social, onde ainda é visível o embate entre forças antagónicas cuja *neutralização* se pretende realizar pela "ilustração" comum a todos. Um saber profissional comum, uniformemente distribuído, é vital para a definição e aceitação dum poder comum, o que lhe exige um grau de abstracção e de elaboração teórica que o coloca *fora* tanto da iniciativa profana ou da simples intuição pessoal, como dos interesses políticos partidarizados.

É a essa luz que se tornam significativos episódios como os que, entre nós, se verificaram, durante a fase de desenvolvimento das primeiras Escolas Normais, em torno do método *Leitura Repentina*¹⁶, da autoria de A. F. de Castilho e, um pouco mais tarde, da *Cartilha Maternal* de João de Deus. Tanto um como outro, não obstante os jogos de influência do autor do primeiro e a grande aceitação popular do segundo (NÓVOA, 1987: 338; CARVALHO, 1986: 584-5), geraram forte controvérsia nos círculos de decisão política e nos meios académicos, acabando o primeiro

¹⁵ - Tenha-se em mente que a *Escola Normal*, como instituição de formação de professores está historicamente ligada à necessidade de assegurar a reprodução da *norma* ao nível da prática social e que o fundamento da *norma* é a razão, segundo a função que lhe tinha sido estabelecida pelo Iluminismo de tradição francesa (CORNU/VERGNIUX, 1992: 26): *La Didactique en question*, Paris, CNDP/Hachette

¹⁶ - "Mais tarde passou a ser conhecido, simplesmente, pela designação de *Método Português*"(in FERNANDES, R., 1992: *O Pensamento Pedagógico em Portugal*, 2ª edição, Lisboa, Biblioteca Breve, Ministério da Educação, p. 116.)

por ser rejeitado¹⁷, enquanto o segundo encontrou uma via de consagração alternativa através da *Associação das Escolas Móveis*, iniciativa *republicana* para a educação popular¹⁸.

¹⁷ - Segundo FERNANDES, R. (o.c.: 116), "a polémica foi áspera e nela acabaram por ser implicados a escola tradicional, a deficiente preparação dos professores, os obstáculos à difusão do ensino. Contudo, no referente ao método, eram os professores quem tinha razão." Retendo uma informação de NÓVOA (1991:101, in_S. STOER, 1991, Org.de) "O Conselho Escolar da Escola Normal de Marvila decidiu numa reunião realizada a 15 de Janeiro de 1864 manter a pedagogia ao longo de todo o curso, de forma a assegurar uma articulação entre a teoria e a prática, o que só será conseguido caso os alunos pratiquem com rigor 'os diversos e eficacíssimos processos do método português de leitura e escrita do nosso sábio escritor o sr. António Feliciano de Castilho [...] pela reconhecida conveniência de manter-se na Escola Normal, por um modo prático, e em toda a sua pureza, uma aula onde tais processos e modo de ensino se não arrisquem a alterar-se'. Os termos em que a *Acta* traduz a posição do Conselho sobre os méritos do *Método Português de Leitura*, enquanto suporte da "pedagogia ao longo de todo o curso" parecem fazer parte da polémica a que FERNANDES se refere, dado o tom superlativo da defesa do método, a que não deve ser estranho o facto de o director da Escola Normal, ao tempo, Luiz Filipe Leite, ser um dos seus adeptos (Cf. NÓVOA, 1987: 339).

¹⁸ - As *Escola Móveis* tem a sua origem num movimento desencadeado nas páginas de *O Século*, no ano de 1876, por Casimiro Freire, "incansável lutador contra o analfabetismo" (CARVALHO (o.c.: 611). Aí propunha a criação de missões móveis, com base em pessoas habilitadas com o Método da *Cartilha Maternal* e disponíveis para se deslocarem a todos os sítios onde não houvesse escola. Em recinto apropriado,

CARVALHO (o.c.:608) ajuda-nos a perceber melhor o fundo da questão, quando nos informa que um dos críticos mais acerados de João de Deus foi Amaral Cirne "conhecedor dos movimentos pedagógicos europeus então de vanguarda, como os de Pestalozzi e de Froebel". E recorrendo a palavras do próprio A. Cirne, cita:

'A Cartilha vem demonstrar o que exuberantemente já sabíamos - que o poeta possui um talento privilegiado e uma propensão natural para o ensino como raro se encontrará. A verdade, porém, manda declarar que sob o ponto de vista científico, o autor da Cartilha não só ficou sempre aquém do estado actual dos conhecimentos pedagógicos, mas que nos deu um método erróneo e absurdo. Com efeito, o método do Sr. João de Deus está em oposição com o que se sabe do desenvolvimento histórico da raça e do desenvolvimento individual e bem assim com os princípios da Metódica' (Ib.608).

A condenação sumária da *Cartilha* em nome da ciência significa que a instrução é, cada vez menos, uma questão de boa vontade ou militantismo cívico, que se cumpre com a difusão das primeiras letras, para se tornar uma profissão *científica* que exige conhecimentos acerca "do desenvolvimento histórico da raça e do desenvolvimento individual e bem assim dos princípios da Metódica", ou seja, acerca da consciência e destino nacionais, das leis do desenvolvimento psicológico e das técnicas que suportam a realização metodológica e didáctica do processo de instrução.

Se o adversário de João de Deus classifica o método de *absurdo*, isso só pode entender-se como significando que os conhecimentos que ele supõe (os que utiliza e os que visa

alfabetizariam adultos e crianças. A primeira missão deste género funcionou em Castanheira de Pera, em 1882, com curso diurno e nocturno.

alcançar) são contrários à razão, não têm sentido; o sentido da instrução só se alcança se esta for exercida em harmonia com as leis do *desenvolvimento histórico da raça* e apoiada nas leis de evolução do indivíduo, o que prefigura que a formação profissional para o magistério seja dominada por um modelo de desenvolvimento nacional e por um modelo de desenvolvimento psicológico, aspectos que, aliás, são independentes, do ponto de vista do perfil de formação, das questões técnicas e metodológicas. Não andamos muito longe do que DURKHEIM irá formular, ao longo das primeiras décadas do século XX, como condição para o exercício da profissão docente (ver adiante, capítulo II, desta mesma parte).

Embora a intervenção de CIRNE seja ditada por razões de defesa do estatuto e da dignidade do magistério, o fundamento da argumentação aponta para o benefício da Nação através duma correcta integração dos seus membros. Nesta perspectiva, reconhece-se que esta visão *científica* da educação se organiza hierarquicamente a partir do conhecimento do *desenvolvimento da raça*, questão que, em termos práticos, não pode deixar de equacionar o problema das relações entre o estatuto do saber e do poder.

A este propósito, um outro episódio protagonizado por Júlio de MATTOS, que põe em causa a funcionarização do professorado, mostra-se significativo. Esta conhecida figura da oposição à monarquia denuncia a funcionarização como, "a morte irremediável da instrução". O pressuposto é que "ou se reconhece a liberdade máxima e existe o mestre que *ensina*, ou então a intervenção do Estado faz-se sentir e, nesse caso, existe simplesmente o funcionário que *vigia*" (in NÓVOA, o.c.:321). (Itálico no passo citado).

Esta clara oposição entre mestre e funcionário vigilante, em que é possível reconhecer uma certa ressonância rousseauniana, torna manifesta a oposição entre ensinar e instruir, se os considerarmos sob a referência do formar, entendendo este como designativo dum processo intencional comprometido com o desenvolvimento da subjectividade articulado com a liberdade, que é a palavra-chave que faz a polémica. A oposição põe-se, portanto, ao nível das finalidades e não dos meios ou dos processos práticos. Diríamos, hoje, que a questão não é da alçada da Didáctica (*Metódica*, lhe chamava Cirne), mas da Pedagogia, cuja contaminação política, em sentido geral, é inevitável e, no caso pendente de Júlio de Mattos, impossível de iludir, dado o seu conhecido oposicionismo ao regime monárquico.

GOGUELIN (1994:14-18)¹⁹, ao estabelecer relações entre o ensinar e o instruir, chama a tenção para o facto de que, enquanto o ensinar põe o acento no "fazer aprender", "fazer compreender"²⁰, vinculando-se, mesmo que só estrategicamente, às determinações do aluno (daí que Cirne deplore que o Método de João de Deus dê provas de que ignora o desenvolvimento individual), "a tarefa do 'instrutor' dá-se por terminada se o que é transmitido pode ser 'repetido' pelo aluno".

¹⁹ - GOGUELIN (1994): *La Formation Continue des Adultes*, 4ª edição, Paris, P.U.F.. (1ª Edição: 1970).

²⁰ - Esta mesma característica do ensinar como "fazer compreender" é relevada por REBOUL (1981: 25) que, entretanto, assinala o termo "ensinante" como um neologismo. cuja utilização se destina a sublinhar a emergência dum fenómeno novo que não é redutível à instrução ou à educação

Sem pretender afirmar-se que esta diferenciação semântica tivesse estado tematicamente presente na explicitação da oposição entre meios e fins no âmbito do processo de formação de professores, tal como ela se punha então, o que parece evidente é que se assiste a um debate cujo fulcro se desloca progressivamente da problemática da qualificação humana, enquanto processo de regeneração social, com a sua carga etimológica bem viva de refundação do *gênero* humano, na linha híbrida de um humanismo romântico-filantrópico²¹, para uma problemática da instrução como enquadramento político, onde a questão do controlo do saber e da integração social, que é suposto ele realizar, se torna dominante. Tal processo acentua-se à medida que o exercício da profissão, beneficiando das contribuições da ciência, por via, sobretudo, da medicina²² e da psicologia experimental, vai sendo reclamado como privativo dos titulares de habilitação oficialmente reconhecida, o que,

²¹ - A experiência de alfabetização maciça na primeira metade do século XIX, que se instrumentou no método do *Ensino Mútuo*, inspirado em Bell/Lancaster, cuja organização e desenvolvimento postulava uma aprendizagem tanto dos códigos de leitura e escrita, como da construção dos valores socio-políticos numa base cooperativa, representa emblematicamente esta tendência. Vd. HAMELINE, in HANNOUN/DROUIN-HANS, 1994 e NÓVOA (1987).

²² - Assinale-se, a título de ilustração, que Amaral Cirne, para apoiar o seu ponto de vista de que João de Deus não dominava "o estado actual dos conhecimentos", recorre ao parecer dos médicos que condenavam a *Cartilha*, porque a sua inovação gráfica era "coisa prejudicialíssima para a vista das crianças" (in CARVALHO, o.c.:608).

implicando a autoridade do Estado, implica, correlativamente, a funcionarização desses titulares.

Este estatuto, além de garantir alguns mecanismos de controlo de entrada no exercício da profissão acessíveis aos próprios profissionais, caucionava a sua independência face aos pais e autoridades locais e garantia, pelo menos teoricamente, a sua subsistência, directamente a cargo do Estado (NÓVOA, o.c.: 505 e ss). Nestes termos, é perfeitamente pertinente que NÓVOA (512) possa dizer que "o estudo socio-histórico do corpo docente do ensino primário mostrará que a maioria dos professores tende a alinhar as suas opiniões sobre as dos grupos e classes no poder".

Face a estas condições, o objecto da formação de professores e das ciências da educação que nela participam vêm reforçada a sua ambiguidade à medida que se deixam permeabilizar pelos interesses do sistema político. A solidariedade professor/sistema que, na metáfora de HOUSSAYE, podemos fazer corresponder a professor/saber, o qual se conjuga, cada vez mais com *disciplina* no seu triplo sentido (epistémico, metodológico e moral) (FABRE, 1994: 43-44), curto-circuita o aprender, enquanto situação polarizada pela subjectividade do aluno, colocando-o no lugar do morto, o que significa colocar, igualmente, a pedagogia no mesmo lugar. A exigência de formação pedagógica, como uma competência específica de que deveria depender o exercício profissional, parece reduzida a uma intencionalidade prática que se destina a suprimir a importância da subjectividade no processo educativo. Podemos identificar essa intencionalidade como sendo, por um lado, a de romper com uma prática educativa "assente na simples curiosidade e incapaz de se elevar à unidade das leis" (DEUSDADO, Ib.:455) - vedando assim o caminho aos práticos - e a de normalizar a matriz cultural e política do país através da

formação normalizada dos professores. Como diria ainda DEUSDADO (Ib):

"o espírito humano, na sistematização da sua cultura, não pode ser abandonado a si, precisa de quem o conduza pelo melhor caminho à posse segura e ampla da verdade. Sem bons preceptores, não há facilmente boa orientação, nem jamais pode haver bons discípulos. O Ensino é principalmente o professor".

A imagem da pedagogia nova, construída em torno da criança que se desenvolve segundo leis próprias, que se opõe à imagem do homúnculo do conhecimento profano, ou a imagem da inocência que se brande contra a versão do *fruto pecaminoso* de Adão e Eva da teologia tradicional, vai cedendo lugar à metáfora da redenção, a que a instrução anda tão frequentemente associada, nesta fase, para, posteriormente, se ir articulando com uma visão da profissão docente como um sacerdócio laico, cujo universo simbólico permitiria a recuperação da cultura tradicional centrada em valores de desprendimento, humildade e fidelidade, valores esses especialmente caros a um Estado, que pagava mal, e a uma sociedade que teria, ainda, dificuldade em reconhecer-se noutra linguagem. Pode admitir-se que se trata duma imagem dúbia e não faltam situações em que os profissionais a invocam segundo uma estratégia ofensiva, mobilizando em seu favor as conotações positivas duma identidade social já estabelecida, qual era a do sacerdócio, que se tratava de transformar nos seus referentes materiais, sem afectar a eficácia das suas ressonâncias formais e simbólicas, como via de afirmação e penetração social.

O que, todavia, importa relevar nesta ambiguidade é o que ela transporta consigo de impotência para construir uma alternativa que liberte a instrução da sua referência metafísica (que

facilmente se confunde com o poder instituído), emblematicamente representada na figura do professor/sacerdote laico. A invocação do sacerdócio laico, pela matriz cultural que transporta consigo, aplicada ao professor, ou reclamada por ele, sugere a figura do mediador social que transforma o profano em sagrado, sendo o sagrado a instrução que redime e o profano a ignorância que oprime. Sugere, igualmente, o exercício da profissão como uma obra de caridade, de puro devotamento à instrução, como quem dá o pão (segundo, aliás, o velho aforismo popular).

O recurso a uma imagem tão fortemente conotada com a marca pessoal de vocação, de fidelidade e de entrega a um ideal de redenção não poderia deixar de fazer intriga num contexto de final do século, se não se vissem multiplicar os sinais de descrença, de anarquia e de contestação social que, se para uns significam o resultado do abandono das antigas crenças, para outros significa um défice de racionalidade na organização da vida colectiva. A luta ideológica, no campo educativo, radicaliza-se e passa simultaneamente pela reorganização socio-profissional (NÓVOA, 1991) pela criação de movimentos pedagógicos²³ (BENTO; NÓVOA, CARVALHO) e pela produção científica sob a referência explícita do método experimental (BINET, DURKHEIM).

²³ É a esse propósito elucidativa a acção da Sociedade de Estudos Pedagógicos, réplica da que se constituíra em França sob a égide BUISSON/BINET: A SLEPE (*Société Libre pour le développement Psychologique de l'Enfant*).

CAPÍTULO II

A CIENTIFICIDADE EM EDUCAÇÃO OU O TERCEIRO MOMENTO DA PERIPÉCIA: A CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA.

O terceiro momento da peripécia, continuando a explorar as potencialidades analógicas da figura em uso como sendo susceptíveis de *ilustrarem* o percurso de institucionalização da Escola, corresponde, como oportunamente se intentou estabelecer, à transformação do campo educativo e, mais especificamente, do campo escolar, em campo científico sob os auspícios do método experimental.

Já atrás se referiu a tripla função a que o termo *disciplina* se encontra ligado, quando referido à instituição escolar (p.31 e 62, designadamente). Segundo FABRE, então citado (1994: 43),

“o fio condutor da análise histórica (da Escola) pode ser a ideia de disciplina, cuja polissemia abrange as três lógicas da formação. A disciplina tem, antes de mais, um sentido epistémico: na escola intervêm uma lógica didáctica., já que se trata de ensinar e de aprender determinados saberes que têm a sua organização própria. Mas estas aprendizagens visam sempre, através dos seus conteúdos, algo mais que os conteúdos: a formação do espírito, segundo um modelo de humanidade. É o sentido metodológico da disciplina. Enfim, o ensino é inseparável duma modelação socio-cultural: tal é então o terceiro sentido da disciplina: a inculcação de normas, de valores, de hábitos tidos como capazes de realizar a adaptação do indivíduo à sociedade”.

Na sequência deste passo, FABRE invoca expressamente Durkheim para poder afirmar, de acordo com ele, que educação escolar, desde a Idade Média, sob o impulso das escolas

conventuais e catedralícias, rompeu com a visão greco-romana, segundo a qual a educação escolar era ornamental, para se tornar, com o cristianismo, um meio, já não confinado à ornamentação do espírito e do corpo, mas ordenado à criação de “uma disposição geral do espírito e da vontade que lhe faça ver (ao aluno) as coisas em geral sob uma luz determinada” (DURKHEIM, citado por FABRE, p. 45.)

Este modelo e este papel da Escola, como instituição vocacionada para tutelar o processo de conversão das jovens gerações aos valores sociais, não perdeu actualidade com a quebra do cristianismo. É o próprio DURKHEIM que o reconhece(1938:39):

“A nossa concepção quanto ao fim da escola secularizou-se; por conseguinte, os meios empregues devem mudar, eles também; mas o esquema abstracto do processo educativo não variou. Trata-se sempre de descer às profundezas da alma de que a Antiguidade não tinha consciência”.

Do que se trata, então, é, no novo contexto de secularização, encontrar os fundamentos que reabilitem a Escola a desempenhar a função que a Igreja já desempenhou, agora num espaço muito mais amplo, que é o espaço nacional e com uma legitimidade que se quer acrescida, para poder gerar “uma disposição geral do espírito e da vontade capaz de fazer ver (ao aluno) as coisas em geral sob uma luz determinada”.

Esta “luz determinada” é, obviamente, a luz da instrução sob um fundamento novo, que não possa ser contestado, isto é, que se apresente como necessário e, portanto, normativo. Esse fundamento é o do recurso à *objectividade dos factos*, desde que, porém, eles sejam observados a uma “luz determinada”. É a forma como se resolve este círculo vicioso no interior da construção do saber, como disciplina escolar no seu sentido

global, que constitui o essencial deste capítulo, o qual compreenderá, à semelhança do capítulo anterior, igualmente, duas instâncias: Uma primeira instância será construída em torno da tensão entre vários registos de observabilidade, e pretende-se pôr em evidência o conflito socio-cultural e político que existe, quando não há uma “luz determinada” a determinar o olhar; uma segunda centra-se na construção da cientificidade da educação tendo como objecto a instituição escolar, tanto na perspectiva da administração dos *recursos humanos*, como na da legitimação das normas sociais, uma e outra orientada e orientando para uma determinada luz, a que o trabalho de BINET e de DURKHEIM, respectivamente, servem de suporte e na sequência do qual se desenvolverá um terceiro capítulo em que se assume que a educação escolar se converte numa prática *científica* dominada por uma visão teleologicamente funcionalizada sob a qual a diferença do *outro*, como a expressão do imprevisto, é reduzida à condição de acidente banalizado em que a educação é consagrada como esquecimento do *circular enquanto se conversa*.

Primeira instância - da tensão entre vários registos de observabilidade

SCHRIEWER(1991), já citado, analisando o destino das ciências da educação em França numa óptica comparativista com a tradição alemã, reconhece que a criação de uma nova ciência em França nos finais do século XIX (a ciência da educação) anda associada a uma problemática social complexa onde se cruzaram "tensões anatómicas entre república e monarquia, Igreja e Estado, ordem burguesa e comuna" (155). Estas tensões, agravadas pela acelerada "erosão dos tradicionais códigos culturais, como consequência da secularização, urbanização e industrialização" determinam a procura de novos pólos de referência e de legitimação social e moral, à medida que o sistema socio-cognitivo, até então dominante, perde o seu valor de referência ao revelar-se impotente para sintetizar a experiência social, cujo processo de produção, diversificando-se em correspondência com a diversificação das práticas materiais, deixa de ser sensível a uma matriz epistemológica que, invocando embora o espírito racionalista, cada vez torna a razão menos apta a reflectir e a organizar a realidade a que pretende reportar-se.

A retotalização retórica da realidade através da razão unificante mostra-se impossível, porque a mediação já não pode ser realizada pela palavra ontológica (referida a uma realidade racional subsistente) mas pelo discurso factológico, experimentalmente mediado. Se o atraso do discurso factológico, aplicado à educação, testemunha justamente a secundarização social da Escola relativamente à natureza como domínio de aplicação da ciência ao serviço de novos interesses, testemunha

igualmente a luta ideológica travada ao nível da produção científica, socialmente utilizável, entre os que admitem o destino humano como irreduzível aos factos, no pressuposto de que a autonomia se cumpre através duma razão transcendente, de cujos princípios gerais, uma vez conhecidos, se deduzem a moralidade e a justiça, que asseguram a liberdade e a responsabilidade individuais e os que fazem emergir a razão do interior da ordem dos factos, considerados estes como a expressão necessária, ainda que evolutiva, da própria natureza e agora, também, da sociedade. A assimilação da sociedade à natureza, desfecho lógico dum desígnio científico que se orientou pela matematização do real, traduz, antes de mais, uma intencionalidade epistémica, que institui o facto social a partir da sua observabilidade, isto é, dum carácter que o torne passível de ser observado, o que supõe ser objecto de aplicação de uma norma de observância universal, réplica social da *medida* que rege o mundo natural²⁴.

²⁴ - A observabilidade, como o transcendental positivista das regras da observação, difere do sentido da observação clássica como meio de saber. Em todo o caso, este *exacerbamento* praticado pelo positivismo, não deve ocultar o facto de que, na tradição da ciência ocidental, sempre se registou um predomínio do paradigma da observação, como base do saber, como é visível em Platão que achava essencial a visão do Bem para agir bem: ARENDT, 1972: *La crise de la Culture*, p. 151. Aliás, o termo *ideia*, em grego, ἰδέα, confirma esta tradição através das duas séries de significados que lhes estão conferidas: Uma primeira série admite os seguintes significados: “aspecto exterior, aparência, forma”. Uma segunda série admite estoutros, escalonados segundo três subséries: a) - “forma distintiva, carácter específico; donde carácter, maneira de ser, espécie”, b) - “princípio geral, servindo para uma

Este carácter não é, obviamente, uma propriedade intrínseca aos factos sociais, como o debate ideológico foi mostrando, mas uma relação prática do sujeito com o mundo social, relação essa que deve ser significativa (positiva ou negativamente) para que o facto seja observado²⁵. A partir do

classificação, donde classe, espécie”; c) – “ideia, isto é, forma ideal concebível pelo pensamento e de que cada objecto material é a reprodução imperfeita” (Cf. BAILLY: *Dictionnaire Grec-Français* Paris, Librairie Hachette, 1951: entrada ιδέα, p. 956). A tradição filosófica do termo consagrou igualmente um ideal de visão interior, a contemplação, mediante a qual se procurava induzir uma prática de vida que se libertasse das aparências, isto é, dos aspectos subjectivos da visão sensível. A visão interior torna-se então observância. A contemplação da verdade essencialista, como caminho do Bem que faz parte de toda a tradição filosófica ocidental e que integra a mundividência cristã segundo uma apetência interior ao espírito que se prolonga pelo cartesianismo (regra da evidência) perde credibilidade cognoscitiva à medida que é minada pelo empirismo, onde, contudo, as aparências têm que ser distinguidas dos *verdadeiros* factos: a experimentação desempenha, então, a mesma função purificadora que a contemplação.

²⁵ É útil ter em atenção a etimologia de *observar*. Derivado do latim (*observo*), e, tendo por base o que sobre o termo regista o *Dicionário de Latim/Português* de A Gomes Ferreira (Porto Editora), a sua significação é escalonada segundo quatro níveis semânticos, cuja organização reflecte a hipótese de que o termo sofreu um percurso temporal que foi determinando a sua diferenciação semântica a partir duma indiferenciação inicial, onde a acção compreendia, simultaneamente, um sentido físico e moral, por um lado, e, por outro, uma atitude auto e hétéro-centrada. Assim, segundo a obra já referida, o verbo *observo* abarca as quatro seguintes séries de significados: 1 – “prestar a

momento em que essa relação significativa com o mundo social, que determina a observabilidade dos factos e, portanto, as disposições do sujeito, deixa de poder ser referida à razão, como instância imanente à natureza humana – o liberalismo do século XIX é ainda muito tributário de KANT, mesmo que absorva, no plano dos meios educativos, contributos do empirismo inglês, por exemplo de Spencer (DUBOIS, 1994:350), a questão prática que se põe no que respeita ao fundamento da necessidade e

atenção sobre, observar (sent. físico e moral), não perder de vista, espiar // *nimium ipse sese observans*, Cícero, sendo muito severo (pela própria observação) para consigo próprio. 2 – guardar, vigiar; 3 – observar, conformar-se a, obedecer, cumprir, executar // *imperium observare*, Salústio: observar as ordens; 4 – Ter respeito ou atenção a alguém, respeitar, considerar”. Notemos, entretanto que *observo* deriva de *servo* (que significa, no essencial, etimologicamente falando, o mesmo que *observo*) sendo que o que perdurou nas línguas derivadas, como a nossa, não foi a versão simples, mas a composta de *ob*. Ora, tal pormenor não deve ser negligenciado se se pretende compreender o percurso semântico do termo e a sua relevância moral e social e finalmente, epistémica. É que o prefixo *ob*, significando *diante de*, *em face de*, *contra* (com ideia de hostilidade: [FERREIRA, Ib]), é determinante para qualificar a relação de observação do sujeito. O que *observo* é o que está diante de mim, mas porque está, ao mesmo tempo, contra mim. Pelo que eu não *observo* não importa que facto, mas aquele que está marcado socialmente como devendo ser observado, sob pena de ficar exposto aos efeitos da sua não observação. O seu significado é, portanto, prioritariamente negativo no sentido de que ele age segundo a lógica da conformidade, da obediência a normas, do respeito. É por esta via que *observação* se identifica com *disciplina* com as diferentes conotações que foi adquirindo no âmbito da vida escolar.

orientação da Escola, como serviço público, é a da produção de uma argumentação que se torne incontroversa, ou seja, a produção de um referente de observabilidade que condicione subjectivamente o observador (do ponto de vista do sujeito social) a observar o mesmo. É esta condição de observabilidade que gera a objectividade e, portanto, a força da argumentação. Quando se argumenta pelos factos, elide-se (ilude-se?) o *facto* de que o facto pelo qual se argumenta representa uma selecção tornada possível mediante as condições de observabilidade que constituem o sistema de reconhecimento do sujeito observador. É isso que torna os factos tão controversos, quando os sistemas de reconhecimento – se quisermos- as *teorias* que condicionam a selecção, ou os referentes de observabilidade - são divergentes.

Ora, é precisamente por isso que o método experimental, mais que um método, é uma teoria de credibilização dos factos, enquanto representa as condições de selecção de uns factos que não de outros: a necessidade, a regularidade, a controlabilidade, por exemplo, ao erigirem-se em critérios de cientificidade dos factos no campo social, não determinam, apenas a natureza do objecto a observar; determinam também as condições de observação do sujeito que não as pode pôr em causa sob pena de condenação à dúvida perpétua. É por isso que estas condições representam condições transcendentais de inteligibilidade que, no registo da teoria factológica, se inscrevem na consciência socio-cognitiva como uma exigência prática de alcance universal, muito embora essa exigência possa apenas ter sentido, na fase da sua formulação e do seu desenvolvimento, no interior da prática do investigador que, evidentemente, não é um sujeito isolado do mundo social, mas um intérprete qualificado da comunidade de interesses a que é sensível²⁶.

²⁶ - CARR, W. e S. KEMMIS (1988: *Teoria crítica de la*

enseñanza, Barcelona, Martinez Roca), apoiando-se nalguns dos corolários da argumentação de KHUN, põem em evidência a relação que se estabelece entre o modo de produção do mundo científico, segundo o paradigma a que se vincula, e os pressupostos/efeitos a que se reportam os seus princípios no *mundo objectivo*. Destacam para isso quatro corolários que é de todo pertinente invocar aqui: “o primeiro é que, já que os paradigmas estruturam as observações de maneiras particulares, tais observações se realizam sempre à luz dos conceitos e teorias que o paradigma proposto engloba. Numa palavra, as observações estão em função da teoria em virtude da qual foram levadas a cabo. (...). Em segundo lugar, se, como sugere KHUN, a mudança de um paradigma para outro é, antes, uma questão de “conversão”, então reflecte a adopção de novos valores e crenças, mais do que qualquer outra coisa e, portanto, não há lugar para demonstrar a superioridade de um paradigma sobre outro. O saber e a experiência, longe de conferirem uma base racional para aderir a um modo particular de interpretar a “realidade”, são, por sua vez, uma projecção da adesão prévia. E precisamente porque não há critérios neutrais para decidir se um paradigma oferece melhor meio que outro para produzir um saber válido, estes são ‘incomensuráveis’, segundo a expressão de KHUN. ‘A escolha entre paradigmas – diz KHUN – é uma escolha entre modos incompatíveis de vida na comunidade. Não há norma mais alta do que o assentimento da comunidade em questão’.(...) Um terceiro aspecto da argumentação de KHUN consiste em chamar a atenção para o facto de que a investigação é uma actividade que tem lugar dentro de determinadas comunidades sociais e que a maneira como estas se organizam tem uma significação crucial quanto à produção de conhecimentos.(...) Por último, os paradigmas estão informados por todo um complexo de crenças, valores e pressupostos prévios. Estes nunca se explicitam nas teorias produzidas pela investigação, mas estão presentes, apesar

A cultura escolar centralizada, modelada segundo o modo de instruir, visa criar as condições gerais de observabilidade dos factos de modo a suscitar a homogeneidade do *olhar* social, para o que se torna indispensável homogeneizar a experiência escolar face à qual seja possível reconhecer e estabelecer as diferenças. Trata-se evidentemente dum desígnio cuja prossecução implicará a sobredeterminação dos comportamentos (objecto de observação) sobre as intenções e os significados, sendo por aí que é possível compreender a leitura weberiana da racionalização do mundo moderno, na medida em que ela admite e pressupõe que estes últimos são reinvestidos e mobilizáveis à medida que são reinterpretabéis nos comportamento sociais, sendo por isso desalojáveis e alienáveis do mundo até então ancorado da consciência ontológica, que, ilaqueada por esses processos de transacção, objectiváveis em sucessivos programas de reificação, testemunhará o fim do encantamento do sujeito humano.

Todavia, este diagnóstico, que aqui se antecipa, é precisamente o que visam evitar aqueles que protagonizam a luta institucional por um modelo de ciência que defina os limites dum saber legítimo em educação. Na verdade, se se assiste ao desenvolvimento duma pugna em que são visíveis dois movimentos, um que se empenha na racionalização científica dos

disso; estruturam as percepções dos investigadores e configuram as suas teorizações subsequentes. Intervêm nas decisões sobre assuntos tais como o que é que constitui um problema de investigação, que tipo de conhecimento se julga adequado para o solucionar e como se adquire tal conhecimento. Neste sentido, as teorias estão sempre determinadas pelas crenças e pelos valores da comunidade investigadora e não, por isso, produtos sociais" (p. 88/89).

factos, outro, que se lhe opõe, denunciando o perigo da materialização do ensino e da educação, tanto um como outro visam a defesa duma verdade que não seja apenas sistémica, mas constitutiva da própria natureza das coisas. É assim que tanto o racionalismo de raiz espiritualista, como o de inspiração positivista pugnam por uma educação que se oriente por valores de transcendência moral, não obstante a distinta filiação filosófica dos mecanismos da sua dedução. LETHIERRY (1994: 339) informa-nos que “o director do ensino primário, aquando das leis laicas de 1881 e 1882, é protestante e MARION, que escreve também no *Dicionário Pedagógico*, é católico”. Acrescentaremos, entretanto, que o *Dicionário* é da coordenação de BUISSON, também ele protestante e que todos eles trabalharam sob a orientação de J. FERRY, em quem era conhecido o fervor positivista (LETHIERRY, *ib.* e AVANZINI, 1978: 70).

Que pensar desta convergência na acção? Que, evidentemente, os respectivos sistemas ideológicos comungam (nesta fase decisiva de reorientação política da França, em que a Reforma do Ensino representa uma peça central) duma mesma preocupação, qual é a da reunificação do sistema moral do país, profundamente abalado ao longo do século, como se tornou visível na trágica experiência da Comuna. São a esse propósito elucidativas as palavras de FERRY (in LETHIERRY, *l.c.*: 338):

“Nós pensamos que a reforma social deve começar moderadamente pelo código e vigorosamente pela moralização das massas. [...] Para que os operários da cidade e do campo sejam libertos do jogo económico que pesa sobre eles, é necessário que sejam libertados das suas paixões e dos seus instintos, dos seus vícios e da sua preguiça. No dia em que os operários sejam instruídos, enérgicos, mestres de si mesmos,

sóbrios e verdadeiramente humanos, as questões sociais serão resolvidas”.

“No que respeita tanto aos adultos, como às crianças, eu entendo simplesmente como boa esta antiga moral que recebemos dos nossos pais e mães e que nos honramos de seguir nas relações da vida, sem passar pelas dificuldades de lhes discutir as bases filosóficas”.

É nesta perspectiva que a acção política se orienta, conjunturalmente, por um sentido pragmático-administrativo, onde a orientação factológica se combina com uma moral metafísica que concebe ainda a razão como ilustração, a partir da qual se tem como legítimo o processo de impregnação moral do país. Outro sentido não tem a “vigorosa moralização das massas”. O registo de consenso, que a partilha de preocupações torna possível, foi largamente trabalhado em torno da construção do conceito de laicidade que é exemplar do ponto de vista do processo de desconstrução/construção de crenças, como suporte da relação teoria/prática. A questão central que havia para resolver era a de se saber se a instrução nacional, ao definir-se em torno dum ideal de cidadão, “verdadeiramente humano”, deveria incluir a moral confessional ou, se, pela negativa, deveria orientar-se por uma moral *independente* e, neste caso, em que consistia esta e quem a definiria.

O problema só faz sentido quando a consciência *nacional* se percebe como diferente da consciência *religiosa*, o que, hoje, parece uma questão demasiado simples para a relevância que teve à época. E, todavia, o que estava em causa era decidir se a instrução se orientava para a formação do cidadão, entidade reabilitadora da unidade nacional, ou para a formação dum ser humano particular, problema que, evidentemente é de natureza política, mas que oculta outra questão mais funda que se prende

directamente com o referente da observabilidade acima discutido, enquanto ele é condição de organização do mundo cuja unidade se rompeu: onde está a totalidade concreta do sujeito da educação: no potencial cidadão ou no ser humano particular? Poderemos responder como HEGEL que a totalidade concreta é um processo, mas persiste a questão de saber o que anima e dá sentido a esse processo, a partir do momento em que o destino humano e o destino divino se cindiram em destinos diferentes.

Para os republicanos no poder, alinhados pelo positivismo, era a consolidação do Estado; para o pensamento racionalista, de pendor espiritualista, era o desenvolvimento das faculdades intelectuais; para os representantes do poder religioso, era o culto das crenças tradicionais e, no caso maioritário dos católicos, o catecismo. Os factos a observar serão diferentes conforme difiram as perspectivas e de igual modo variarão as observâncias (isto é, a relação socio-moral que com eles seja estabelecida). Reconhece-se de quanta valia se revestiria, nesta conjuntura, uma solução científica, de tipo experimental, que pudesse dirimir a questão na base do reconhecimento objectivo dos factos. A questão, porém, acabou por ser, provisoriamente, resolvida não pela intervenção da ciência²⁷, mas pela urgência da moral, isto é, pela pressão dos factos sociais, não tematizada cientificamente (ainda) como tal, mas dulcificada retoricamente “como esta boa antiga moral que recebemos dos nossos pais e

²⁷ - OGNIER (l.c.) diz textualmente: “Os textos e a literatura pedagógica que eles suscitaram (o autor refere-se aos programas e instruções que acompanharam o lançamento da Reforma Ferry), mostram à sociedade que o suporte da autonomia reivindicada pela moral laica é a razão e a consciência prática, não a **ciência**” (cheio no original).

mães e que nos honramos de seguir nas relações da vida, sem passar pelas dificuldades de lhes discutir as bases filosóficas”, como acima ficou testemunhado nas palavras de FERRY.

Se esta foi uma solução *negociada* centralmente, expondo claramente o seu pendor político-administrativo, ela significava, todavia, que se esperava alcançar, ao nível sociocognitivo dos agentes do desenvolvimento e execução do sistema – os professores e funcionários da administração – uma correspondência na acção que viabilizasse as expectativas negociadas, as quais visavam a universalidade da escola na base duma socialização moral, caracterizada essencialmente pela tolerância que aparece aqui carregada de ambiguidade, como virtude cívica e como instrumento político, como abertura à diferença e respeito pelo outro, que supõe a auto-limitação do poder próprio, mas também como estratégia de auto-conservação do poder (AVANZINI, 1978: 125). Em todo o caso, trata-se dum patamar social, onde é preciso submeter as convicções, enquanto prática incarnada de valores constitutivos duma cultura *naturalizada*, a uma prática racionalizada das convicções que, em última análise, se esvaziam de conteúdo próprio em favor da referência a uma razão abstracta, na prática, cada vez mais aliada às directivas do Estado²⁸.

²⁸ - A tolerância como valor social é o culminar dum longo debate filosófico-político que acompanha a formação da consciência moderna, a qual, depois da cisão entre a natureza e a história, sempre esperou da razão a superação do conflito entre convicção e convenção, ou a convergência entre uso privado e público da razão. PEREIRA (l.c.:480) equaciona assim a questão: “Esta distinção entre uso público e privado da razão, oposta ao sentido actual destes termos que vincula “publico” a oficial e não a individual, concebida por Kant para evitar a

colisão entre Estado e *Aufklärung* abriu no homem uma viva cisão entre a razão livre a razão serva, que para W. Schneiders atinge a fronteira da esquizofrenia. A esta interpretação da ruptura irreversível da razão opõe N. Hinske três razões capazes de justificar uma nova leitura. O primeiro argumento já fora aduzido por Mendelssohn, aquando da interpretação da resposta de Kant e pode resumir-se nesta frase de Mendelssohn: 'num cargo público estou obrigado a submeter-me à maioria, porque, de contrário, cometera uma ingerência na liberdade dos outros e imporia a minha razão aos outros'. Por certa e comprovada que esteja uma opinião privada, ela não ultrapassa a esfera das convicções individuais ou de grupo, enquanto não for sujeita ao processo de discussão pública e se torne convicção generalizada. No exercício de funções públicas, há que defender os direitos e os interesses dos outros que eventualmente não comungam das opiniões pessoais do funcionário que só poderão transpor-se para a prática política após o controlo público da razão através da comunicação. Enquanto não terminar este processo de discussão permanece intocável a diferença entre convicção individual e convicção universal, que o funcionário público tem de respeitar sem comprometer a sua consciência moral, como preceitua Kant. A Segunda razão dimana, na prática, da diferença salutar entre indivíduo e estado ou sociedade, que impede a confusão ou equívoco entre a acção pública e actuação segundo convicções individuais. O esquecimento desta diferença equivale à institucionalização prática de uma interminável situação de conflito. O terceiro argumento provém da garanti que representa o consenso oriundo da discussão pública, para a razão individual sujeita a possibilidades de erro, quando abandonada ao exame e à evidência do indivíduo isolado. Sem este correctivo pode o homem público incorrer no perigo de um falso desenvolvimento da *Aufklärung*".

É por isso que a tolerância, supondo um dispositivo assente na boa vontade, na recta intenção à maneira kantiana e dependendo, por isso, d'um alinhamento de base individual acaba por promover um conformismo que é denunciado à medida que a dinâmica social acelera as contradições entre uma ordem do mundo regida por representações abstractas (doravante identificadas como particulares e subjectivas, porque fruto duma projecção/especulação idealista) e uma ordem da realidade sujeita a um individualismo crescente, ou à organização espontânea de interesses corporativos ou, ainda, a movimentos socio-políticos cada vez mais aguerridos²⁹.

São estas contradições que põem fim ao que será uma primeira versão prática do laicismo, caracterizado pelo compromisso em torno dum equilíbrio, cujo suporte social entra em fase de desagregação. O racionalismo, herdeiro do velho liberalismo que apostara cartesianamente na dedução da moralidade a partir da ilustração da razão mantendo-a,

²⁹ O nosso Eça de QUEIROZ, observador privilegiado desses tempos de Paris (1893), deixou-nos um apontamento vigoroso acerca da crise social e cultural a que o positivismo oficial andava associado. Comentando a arruaça estudantil a que tinha sido sujeito "um jacobino que começou este ano a professar na Sorbonne um curso especial da História da Revolução Francesa", remata: "É uma surpresa enorme - e desagradável para o positivismo científico, que se considerava o incontestado senhor das intelligencias e das vontades, universalmente reconhecido como único capaz, pela verdade e utilidade das sua fórmulas, de dar estabilidade às sociedades, e que de repente recebe sobre os hombros a bengala irreverente e rancorosa da mocidade, que crescera até agora, submissa e contente, entre as promessas do seu ensino" (Notas Contemporaneas, Porto, Livraria Lello & Irmão, 1945, p. 249).

entretanto, autónoma e separada das suas condições materiais, confronta-se agora com a *rebelião dos factos*. Tratava-se dum racionalismo de tipo humanista, pouco consistente com os interesses sociais e pouco apoiado nas realizações científicas, cuja inspiração repousava cada vez mais no experimentalismo e no pragmatismo. Como diz OGNIER (Ib.) "as antigas referências à razão são demasiado frágeis, repousam sobre um idealismo de tipo individualista".

Numa segunda fase, em que as realizações científicas são exploradas a fundo (a Exposição Universal de Paris de 1900 são disso a expressão) e em que se desenvolvem poderosos movimentos sociais impulsionados por teses doutrinárias próximas dum Positivismo social como por exemplo o Solidarismo, elaborado por L. BOURGEOIS e nas teorias científicas sobre as leis do desenvolvimento social (DURKHEIM), o laicismo militante conquista adeptos fervorosos entre o professorado, fortemente apoiado por uma produção escrita regular que divulga as conquistas científicas, apresentadas agora e reconhecíveis como incompatíveis com uma moral pública oficialmente neutra que, entretanto, tinha passado do registo da tolerância para o de indiferença, tornando-se inerte ao nível da organização das finalidades do ensino público.

OGNIER (Ib.: 237) refere a *Revue de l'Enseignement primaire et primaire supérieur*, cuja redacção incluía professores e inspectores do Ensino Primário, como tendo desempenhado um papel significativo na construção duma nova consciência moral junto das organizações dos professores, para a qual vinha perdendo sentido o valor da tolerância, tanto em termos profissionais, como nas suas consequências sociais. O laicismo torna-se, então, uma verdadeira religião do Estado, suportada cientificamente nas leis que regem os factos sociais, como, exemplarmente, sustentará DURKHEIM

Segunda instância: - a positividade em Educação ou o fundamento científico da observabilidade pela Escola

A cientificidade da educação na base dos factos educativos como factos sociais, tal como os caracterizará DURKHEIM, é o corolário *natural* dum processo de desenvolvimento social onde a conflitualidade social era interpretada, fundamentalmente, como determinada pelo vazio resultante da perda das antigas crenças que nenhuma teoria de inspiração subjectivista podia resolver. A ordem social e o progresso humano não são objecto de nenhum projecto voluntarista, nem decorrem da consciência ética e política dos homens subjectivamente motivados. A autoridade, para gozar da imperatividade que a torne universalmente reconhecível e reconhecida, tem de ter uma origem exterior à própria natureza humana. Ela tem de derivar duma lei tão inflexível como a lei natural. É por isso que os factos sociais são *como coisas*,³⁰ cujo desenvolvimento é independente da consciência.

³⁰ - A este propósito, HAMILTON, D. (in SACRISTÁN, G. e PEREZ GOMEZ, 1989: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Ediciones Akal S.A., p.141), oferece uma reflexão muito pertinente: "Em "As Regras do Método Sociológico" (1895, capítulo 2) Durkheim argumentou que os cientistas sociais deveriam "considerar os factos sociais como coisas". Foi uma afirmação muito forte. No século XX tal afirmação tornou possível que os investigadores utilizassem procedimentos que, de outra forma, nem se teriam considerado. Oferecerei três ilustrações que demonstram a atribuição de qualidades de "tipo coisa" a fenómenos sociais. Se se considera a personalidade como um atributo mental fixo, então ela pode ser estudada quantitativamente utilizando estatísticas oriundas da psicologia

Se a Sociologia desenvolvida por DURKHEIM assinala uma viragem na conceptualização da educação no sentido de a vincular às instituições sociais como matrizes factuais que definem as suas finalidades, BINET, por seu turno, partindo da naturalização dos comportamentos individuais, enquanto factos, protagonizará um movimento científico para o qual as finalidades prioritárias da educação, mantendo-se embora na órbita das preocupações morais, hão-de resultar de um adequado ajustamento entre os meios educativos e o carácter natural da criança, cujo estudo sistemático orientará toda a acção educativa.

O trabalho de BINET, bem como o de DURKHEIM, tiveram (e têm) uma larga difusão e grande influência, não apenas ao nível da gestão e administração do sistema escolar no seu conjunto, mas também no domínio da formação de professores e, sobretudo, no plano do desenvolvimento e estruturação das ciências da educação, enquanto domínio de um conjunto de saberes especializados. Não é difícil compreender que, historicamente, lhes tenha cabido um papel privilegiado no arrotear do campo científico da educação. O quadro que atrás se

diferencial (ver Cattell, 1959, pp. 258-9); se se considera que as causas influem de forma isolada e aditiva, os seus efeitos podem identificar-se utilizando os métodos de análise regressiva (ver Hamilton, 1974); se se admite que um estilo de ensino é um constructo uni-dimensional (v.g., progressivo *versus* tradicional), os docentes podem dispor-se ao longo de tal dimensão, utilizando processos de graduação. Todavia, se se considera que a personalidade é função das relações sociais, a causalidade um fenómeno interactivo e o estilo de ensino um atributo do contexto mais do que da pessoa, então todos os procedimentos anteriores estão desprovidos de toda a credibilidade metodológica”.

traçou teve por alguns dos seus objectivos construir a base dessa compreensão. Todavia, no plano da sua pertinência epistemológica, enquanto determinante prototípico da estruturação dos saberes em educação, o trabalho de BINET e DURKHEIM merece uma atenção aprofundada. Em primeiro lugar, pelo significado heurístico que a sua obra comporta, cada uma por seu lado, ao sugerir, se não a impor, a delimitação do objecto da educação segundo uma forma contra-polar (indivíduo-sociedade), não obstante a sua filiação no mesmo paradigma científico; em segundo lugar, pela importância no domínio das referências observacionais e, portanto, legitimatórias, do seu trabalho científico, cuja incidência se repercute nos nossos dias; e, em terceiro lugar, pela oportunidade que representa de reflectir sobre o tipo de relações que estão supostas entre *esta* forma de pensar a educação e a natureza do sistema educativo que nela se revê.

A actividade científica de BINET desenvolveu-se em estreita ligação com a SLEPE (*Société Libre pour l'Étude Psychologique de l'Enfant*, fundada em 1899, onde pontificavam BUISSON, BINET e SIMON (PIATON, 1978:116), cuja importância, assinalada por CORREIA (1997) foi decisiva na reorientação da Psicologia no sentido de uma aplicação ao estudo do desenvolvimento individual infantil tendo em vista precisamente a organização e o acompanhamento das classes escolares. POPKEWITZ (1994:113) chama a atenção para o mesmo fenómeno no âmbito da sociedade americana, protagonizado pelo *Child Study Project*, coordenado por S. HALL.

É o próprio A. BINET (1973: 21) quem precisa a direcção central da sua actividade:

"Quanto a mim, depois de uma experiência já longa - há vinte e cinco anos que faço investigação nas escolas - creio que a determinação das atitudes das crianças é a maior questão do

ensino e da educação; é de acordo com as suas atitudes que se deve instruí-las e orientá-las também para uma profissão. A pedagogia deve ter como preliminar um estudo de psicologia individual".

Tendo em conta que "a adaptação é a lei soberana da vida", BINET estabelece que "a instrução e a educação, que têm por fim facilitar esta adaptação, devem ter em conta, necessariamente e em simultâneo, estes dois dados: o meio com as suas exigências³¹, o ser humano com os seus recursos."(Ib.:21) E para se saber qual o sentido dessa adaptação através da educação, é preciso que "a escola seja julgada pelas suas consequências pós-escolares", porque não "não há nenhuma instrução que seja recomendável como uma verdade única. A instrução, sendo um meio, deve variar com as pessoas, os temperamentos, os meios económicos em que o indivíduo disputará a sua vida"(30). A medida dessa variação, bem como os métodos a seguir e os programas a implantar não podem ficar dependentes nem dos professores, nem dos alunos, nem dos pais, nem dos administradores, porque são parte interessada e produzem apenas opinião com base em observações acidentais(29). Isso terá que implicar "um estudo seguido sobre o destino dos alunos,

³¹ - Como se torna de imediato claro, BINET adopta na base da sua teoria psicológica o pressuposto spenceriano, segundo o qual todo o comportamento humano, aí compreendido o processo de diferenciação das características pessoais, é função da acção do meio, concebido como um factor englobante que, todavia, pressupõe geneticamente uma ordem hierárquica que vai do nível físico-químico, como suporte da biologia, até ao nível moral, passando pelo psicológico e sociológico. Cf. H. SPENCER, *Les Premiers Principes*, Paris, Félix Alcan, Éditeur, 1885. Tradução inglesa de M.E.Cazelles.

relacionado com o ensino que eles receberam; uma vasta estatística, ou melhor dizendo, um estudo sério e aprofundado, que se apoiasse sobre estatísticas criticadas, já há muito deveria ter sido feito para nos pôr em condições de sabermos se o ensino que nós damos é útil ou se não tem que ser modificado. Geralmente, a obra mais importante é aquela em que pensamos menos; mas acontece que, por necessidade, ela acaba por se impor. Vemos bem isso neste momento; a necessidade de controlo que nós assinalamos começa a revelar-se"(29).

BINET cita, a propósito, uma série de acontecimentos que estão a ocorrer no sistema de ensino francês que reclamam a aplicação de medidas científicas, no sentido técnico-matemático do termo: "a crise da aprendizagem" nos meios do ensino primário, a multiplicidade de cursos no ensino técnico, o funcionamento das escolas superiores que, com grandes despesas, não têm servido se não para formar funcionários em vez de operários, a tendência para a indisciplina dos tempos modernos ("na hora actual, o espírito dos nossos contemporâneos quase não se inclina para a disciplina", p.42), o contencioso entre os inspectores e os professores, que viram reconhecido o direito de tomar conhecimento da avaliação que deles fazem os inspectores podendo dela reclamar ("Como saber quem tem razão? (...) Não se pode admitir, hoje em dia, que a superioridade hierárquica seja um argumento sem réplica" (43).

É neste contexto de desenvolvimento do sistema que BINET, sem hesitação, recorre ao método científico de inspiração matemática como forma de resolver os problemas pedagógicos. E remata com toda a clareza:

"o método que consiste em medir o grau de instrução dos alunos tem três vantagens principais: faz conhecer a instrução real dos alunos, pondo-os ao abrigo dos azares dos exames; fornece o meio de conhecer os métodos que se usam e que se

introduzem frequentemente no ensino sem que se lhes peça provas; permite controlar o valor profissional dos professores, se este for contestado por um superior".(44).

Parece legítimo concluir que a Psicologia, representada pelo movimento que BINET anima e que desempenha um papel central na orientação europeia do destino da Escola ao longo do século XX (PIATON, o.c.: 132), tendo penetrado profundamente nas Escolas Normais de França entre as duas guerras (DEROUET, 1985:90), obedeceu a três grandes preocupações: a de ser um instrumento de organização e administração das escolas; a de ser um meio de orientação, distribuição e legitimação das oportunidades sociais e profissionais; e de ser, mais vastamente, uma base de suporte das políticas educativas do Estado republicano numa fase de consolidação do seu ideário político, agora que era preciso prevenir novos desafios revolucionários, ultrapassados, já, os confrontos com o conservadorismo dogmático do catolicismo militante em torno da questão da laicidade.

O carácter científico-experimental tão vivamente reivindicado para a Psicologia pela SLEPE, cuja direcção pertenceu a BINET entre 1902 até à sua morte -1911-conforme refere PIATON, (o.c.: 131), traduz, assim, a fidelidade ao espírito positivista, para o qual a Ciência (com maiúscula), apoiada no controlo experimental dos factos, era o único critério para a resolução dos problemas sociais, administrativos e políticos. P. OGNIER (1994:323-331) reconhece a necessidade histórico-cultural dessa tendência ao pôr em evidência que o sistema escolar francês, depois de algum equilíbrio ideológico, conseguido à custa da construção duma moral escolar independente, passa a sofrer de sistemática instabilidade a partir dos primeiros anos do século XX, provocada pela conquista de posições, no interior do sistema, por parte das correntes

identificadas com o socialismo político e com o sindicalismo docente³². O laicismo, como doutrina de compromisso, como ponto de equidistância entre os dogmas religiosos e políticos, mas também como "referência de tolerância, de respeito das convicções de outrém, das religiões constituídas 'respeitáveis' segundo o adjectivo empregue por J. Ferry", no dizer de OGNIER (o.c.:326), perde o seu poder de atracção, não apenas porque o racionalismo espiritualista em que assentava vai cedendo espaço ao racionalismo científico, mas também porque a moral, para que apelava, tem dificuldade em ultrapassar "o individualismo um pouco estreito e o sistema disciplinar de 1882"(OGNIER, 327).

É nos limites deste quadro que emerge a ideologia da medida como expressão de um ideal de Ciência capaz de se opor tanto às utopias socializantes e às práticas reivindicativas dos interesses particulares, ainda que organizados no interior da classe docente, como à especulação filosófica reinvidicadora da transcendência moral, como, ainda, ao praticismo intuitivo que não cuidava de sistematizar metodicamente a observação. A Ciência, em nome da qual se impõe a medida como forma de controlo é, portanto, o único guia para a acção e para decisão.

³² - OGNIER (o.c.: 328) assevera que, *"depois de 1900 e sobretudo de 1905, cada vez mais professores, mas também inspectores primários, directores da Escola Normal aderem ao socialismo. Constata-se nesta época uma verdadeira mutação ideológica numa franja não negligenciável do corpo do ensino primário. Ao mesmo tempo que a Ciência e o Positivismo, que dela deriva, se impõem progressivamente ao espiritualismo deísta, as práticas associativas mudam nos professores, passando do cordialismo ao sindicalismo, que transforma o Estado republicano em Estado-patrão"*.

Conforme declara solenemente M.BERTHELOT (citado por OGNIER: 327), "nenhum homem, nenhuma instituição poderá ter autoridade durável se não se conformar com os seus ensinamentos". O valor intrínseco da ciência sobrepõe-se, ideologicamente, à própria autoridade do Estado, sendo por isso que a sua intervenção será legítima logo que as suas decisões se conformem com as prescrições científicas. E é exactamente por aí que a Ciência, segundo a perspectiva positivista, pretende estabelecer a mediação entre o Estado e a Sociedade.

Do ponto de vista da acção concreta, o seu fundamento é o método experimental que, em Pedagogia, BINET objectiva na formação para a observação, competência que, segundo ele, é ainda rara no professor. "O professor é um ensinador, mas deve tornar-se um observador (...) quer dizer, ser capaz de constatar um estado de facto, em vez da obsessão de orientar, corrigir, ensinar"(24). Trata-se de pôr em prática o velho princípio segundo o qual "não se comanda a natureza senão obedecendo-lhe". Os estados de facto, isto é, os comportamentos como expressão dos modos de acção, não são arbitrários, são uma função da sua relação com a natureza e com o meio, pelo que observá-los de acordo com os métodos estabelecidos cientificamente permite ao professor que "se imprima no seu espírito os tipos de mentalidade infantil mais conhecidos, a fim de que possam ser reduzidos a alguns desses tipos, quando é possível, as mentalidades dos seus alunos: porque é por essas classificações que se fazem os melhores diagnósticos"(23).

Nestes termos, a educação pressupõe uma caracterização tipológica dos seus destinatários, a qual comportará indicações práticas acerca da forma como optimizar a viabilização social de cada tipo.

"Estou persuadido de que, se se conhecesse exactamente os diferentes tipos de carácter que existem, chegar-se-ia muito

rapidamente a classificar cada criança e a pressupor qual é a educação moral que convém a cada categoria"(270).

Vemos, assim, que, nesta perspectiva, a pedagogia é a extensão prática da psicologia, o que, obviamente, confere à psicologia no plano institucional e no plano da sua representação simbólica, um papel protagonístico na administração da realidade pedagógica (CORNU/VERGNIUX, 1992:68)³³, mormente quando esta implica, como aconteceu à época da expansão da escolaridade primária em França, uma complexidade e diferenciação incompatíveis com práticas homogêneas e rotineiras de trabalho. Não é, portanto, nenhum anacronismo reconhecer-se que o que está em causa no âmbito da acção desenvolvida pelo autor da *Introdução à Psicologia Experimental* é uma preocupação com a eficácia do sistema educativo num momento significativo de viragem.

Se à psicologia, na orientação dominante que lhe foi dada, cabe a função de prescrever os meios adequados à acção pedagógica, a questão das finalidades a que tem de submeter-se não é, explicitamente, tematizada no seu âmbito. Para BINET, de resto, os fins últimos da educação, que ele identificava sumariamente com "fazer homens livres" (274), relevavam mais do domínio das ideias que dos factos, sendo certo, como

"temos repetido como um *leitmotiv* ao longo deste livro, que a educação consiste em provocar acções úteis, hábitos e, por conseguinte, em fazer funcionar todas as nossas

³³ - CORNU,L e A.VERGNIUX, (1992): *La Didactique en question*, Paris, CNDP/Hachette:"La psychologie fut reine dès la fin du XIX siècle, remplacée par la sociologie dans les années soixante (Bourdieu, Baudelot), elle-même détrônée un temps para la psychanalyse (Mendel, Lobrot)"

faculdades, tanto a do juízo, como as outras A moralidade da criança não se cria com ideias, não resulta de argumentos que se lhe dirija"(274).

A dicotomia aqui assinalada entre ideias e actos e a opção pelo pragmatismo, confessada por BINET, constituem tanto uma reacção contra a tradição do "ensino religioso que se acusa de sujeitar as almas" (273) como contra certas correntes anunciadoras de uma nova visão sobre a identidade infantil ("fala-se agora sem cessar nos jornais pedagógicos acerca dos direitos que possui a consciência da criança; declara-se que é necessário respeitar a sua razão, não atingir a sua forma de pensar"), como, ainda, contra a influência crescente do pensamento sociológico, representado por DURKHEIM que ocupa, em 1902, a cadeira de Ciência da Educação na Sorbonne, deixada vaga por MARION (DEROUET: l.c.:88).

Positivista como BINET, DURKHEIM opunha-se ao naturalismo daquele na medida em que a questão da pedagogia não poderia ficar dependente do conhecimento da natureza da criança, estabelecido de acordo com tendências estatísticas. DURKHEIM apercebe-se de que os comportamentos *naturais* da criança são objecto dum juízo de valor que não tem origem natural, mas, sim, social. Não se trata, assim de aplicar metodologias tecnicamente disponíveis, mas de, previamente, "saber que ideia nós devemos fazer do homem" (1977: 119). Ora,

"o homem que a educação deve realizar em nós, não é o homem tal como a natureza o fez, mas tal como a sociedade quer que ele seja"(Ib.:100)".

E DURKHEIM não perde a oportunidade de exprimir a sua oposição a BINET dizendo:

"Pode ver-se a que ponto a psicologia, só por si, é um recurso insuficiente para a pedagogia. Não é somente porque é a

sociedade que traça ao indivíduo o ideal que ele deve realizar pela educação, mas, ainda, porque, na natureza individual, não há tendências determinadas, nem estados definidos que sejam como uma primeira aspiração para este ideal que possam ser visados como a sua forma interior e antecipada"(Ib:106).

DURKHEIM reconhece que, se há momentos na história da sociedade onde a questão dos fins da educação não se põe - "porque há um estado de estabilidade relativa, de equilíbrio temporário, como, por exemplo, a sociedade francesa no século XVII"(111)- , esse não é o caso do momento histórico em que ele vivia, onde

"as transformações profundas já sofridas e em vias de se realizar necessitam de transformações correspondentes na educação nacional". (...) Não se trata já de pôr em prática as ideias adquiridas, mas de encontrar as ideias que nos guiem. Como descobri-las se não nos elevarmos até à fonte mesma da vida educativa, que é a sociedade?" (Ib.:111).

Para efeitos de definir o que sejam finalidades educativas, DURKHEIM preconiza o estudo da sociedade dum duplo ponto de vista: o histórico-institucional através da qual possam ser estabelecidas as leis que regulam a evolução entre sistemas educativos e natureza da sociedade e o ponto de vista teórico-pedagógico. Entre o primeiro e o segundo, há uma relação de tensão e de complementaridade. Aos factos opõem-se as ideias. Os primeiros atestam as formas educativas e o funcionamento das instituições

"pela investigação deles, quer se trate simplesmente de descrever as coisas presentes ou passadas, ou de buscar as suas causas ou de determinar os seus efeitos, constitui-se uma ciência; eis o que é, ou antes, o que seria a ciência da educação"(Ib.:77).

As segundas, as ideias, objecto das teorias pedagógicas, "não estão orientadas nem para o presente, nem para o passado, mas para o futuro" e, como tal, desligam-se dos factos e por essa razão,

"a pedagogia é uma coisa diferente da ciência da educação"(77).

E aqui DURKHEIM introduz, no âmbito do conceito de pedagogia, uma distinção que vai ser importante para se compreender o papel que ele reserva à pedagogia, enquanto fonte constitutiva das finalidades da educação. Distinguindo na actividade pedagógica duas modalidades de acção diferenciadas, uma, eminentemente prática, que é do domínio da arte (no sentido próximo da *tecnê* grega), outra, no sentido da reflexão, DURKHEIM admite um saber intermédio entre a ciência da educação propriamente dita e a prática:

"Em vez de agir sobre as coisas ou sobre os seres segundo modos determinados (quer pela experiência tradicional comunicada pela educação, quer pela experiência pessoal do indivíduo), reflecte-se sobre os processos de acção que assim são empregues, não em vista de os conhecer e de os explicar, mas de apreciar o que valem, se eles são o que devem ser, se não é útil modificá-los e de que maneira, talvez até substituí-los totalmente por processos novos"(Ib.:79).

A esta visão da pedagogia, situada entre a ciência dos factos e das instituições educativas e os sistemas práticos da acção, DURKHEIM reconhece-lhe um estatuto de risco, porque não se conforma com o "puritanismo científico" (82) :

"O mais que se nos pode pedir é darmos tudo o que nós temos de ciência, por mais imperfeita que seja, e tudo o que nós temos de consciência, prevenindo esses riscos enquanto isso dependa de nós. E é precisamente nisso que consiste o papel da pedagogia"(92).

SCHRIEWER (l.c.:149) assinala, a este propósito, que esta visão da pedagogia "como reflexão que transcende fundamentalmente o saber inacabado da ciência" corresponde "à assimetria estrutural entre disciplinas científicas particulares e âmbitos sociais de acção, sendo isso que permite à "pedagogia manter a sua independência como corrente de pensamento qualitativamente autónoma, que surge sempre dos processos de autotematização e dos impulsos de autogestão de configurações complexas: consolidando-se logo de maneira duradoura e como algo indispensável em épocas de mudança social acelerada, de progressiva divisão do trabalho e de crescente individualização".

Reconhece-se aqui, explicitamente, o carácter paradoxal da ciência, que em lugar oportuno foi assinalado (Cf., atrás, p. 79).

A pedagogia desempenha, assim, um papel crucial na vivificação das instituições, porque é ela que encarna as exigência da razão e a torna capaz de vencer as contradições sociais que se geram no processo histórico, mas não tem outro suporte que não seja o da consciência possível face à marcha dos acontecimentos (Ib.:82). Assim, não há passagem directa entre a ciência e a pedagogia. Há, todavia, um compromisso fundado na história, porque a marcha dos acontecimentos é-nos revelada pelo conhecimento do sistema actual em confronto com o seu processo histórico, "não de fora, mas de dentro. Porque só a história pode penetrar para lá do revestimento superficial que o cobre no presente"(129).

É esta atenção à história - história como palco onde se relacionam os factos sociais no interior das instituições - que permite a DURKHEIM dizer que "a pedagogia não aparece na história senão duma maneira intermitente", isto é, quando a sociedade entra em ruptura com as suas próprias instituições e "é preciso acrescentar que ela (a pedagogia) tende cada vez mais

a tornar-se uma função contínua da vida social"(83). Se tivermos em conta que o diagnóstico social de DURKHEIM acerca da sociedade do seu tempo, a começar pelo estado a que tinha chegado a instituição do ensino secundário, essencial ao enquadramento das elites, era de molde a inspirar as maiores preocupações quanto a um futuro ainda indeterminado, "porque nenhuma fé nova veio ainda substituir a que desapareceu"(121), torna-se evidente que a pedagogia se constitui uma força reflexiva ao serviço da reconstrução da alma dum corpo profissional (121).

As certezas a que a pedagogia aspira não são científicas. Mas, enquanto corpo de ideias resultante do exercício dum dever de reflexão, imposto pela condição de se ser responsável, como é o caso dos professores, pela manutenção e progresso da consciência nacional, base duma comunidade constitutiva dos direitos dos indivíduos, enquanto participam da espécie humana, a pedagogia é o suporte da actividade educativa. Todavia, DURKHEIM limita-lhe o valor heurístico ao domínio da acção. Ela não é constitutiva dos valores da educação, é apenas condição (sempre provisória) de acesso a eles e meio da sua realização(121). A transcendência ontológica dos valores educativos, enquanto necessidades inscritas no desenvolvimento do processo social, dada pelo estudo das suas manifestações na história e na sociologia, é uma exigência de uma nova moralidade escolar, cujas normas não podem ficar dependentes da acção concreta, nem sujeita a antagonismos de interesses³⁴. A

³⁴ - Segundo OGNIER (o.c.,328), Durkheim vive a profunda convicção de que a moral escolar laica está em crise. De acordo com o autor citado, "O problema da dimensão religiosa da moral escolar retém particularmente a sua (de Durkheim) atenção: seria perigoso suprimi-la sem a substituir.

a tornar-se uma função contínua da vida social"(83). Se tivermos em conta que o diagnóstico social de DURKHEIM acerca da sociedade do seu tempo, a começar pelo estado a que tinha chegado a instituição do ensino secundário, essencial ao enquadramento das elites, era de molde a inspirar as maiores preocupações quanto a um futuro ainda indeterminado, "porque nenhuma fé nova veio ainda substituir a que desapareceu"(121), torna-se evidente que a pedagogia se constitui uma força reflexiva ao serviço da reconstrução da alma dum corpo profissional (121).

As certezas a que a pedagogia aspira não são científicas. Mas, enquanto corpo de ideias resultante do exercício dum dever de reflexão, imposto pela condição de se ser responsável, como é o caso dos professores, pela manutenção e progresso da consciência nacional, base duma comunidade constitutiva dos direitos dos indivíduos, enquanto participam da espécie humana, a pedagogia é o suporte da actividade educativa. Todavia, DURKHEIM limita-lhe o valor heurístico ao domínio da acção. Ela não é constitutiva dos valores da educação, é apenas condição (sempre provisória) de acesso a eles e meio da sua realização(121). A transcendência ontológica dos valores educativos, enquanto necessidades inscritas no desenvolvimento do processo social, dada pelo estudo das suas manifestações na história e na sociologia, é uma exigência de uma nova moralidade escolar, cujas normas não podem ficar dependentes da acção concreta, nem sujeita a antagonismos de interesses³⁴. A

³⁴ - Segundo OGNIER (o.c.,328), Durkheim vive a profunda convicção de que a moral escolar laica está em crise. De acordo com o autor citado, "O problema da dimensão religiosa da moral escolar retém particularmente a sua (de Durkheim) atenção: seria perigoso suprimi-la sem a substituir.

pedagogia como reflexão é, portanto, um processo de eliminação dos desvios e dos obstáculos constituídos pelos interesses particulares, responsáveis pelo fraccionamento e pelas divisões corporativas, cuja prossecução ameaça a solidariedade orgânica, indispensável à coesão social. Daí o seu papel fundamental na formação de professores, como expressamente sublinha DURKHEIM (81-82).

Se esta interpretação é legítima, ela autorizará que se reconheça em DURKHEIM, a propósito do papel reservada à pedagogia, uma espécie de dialéctica ascendente de tipo platónico, mercê da qual os espíritos individuais se elevariam, por sucessivos estádios de superação, até à sua união com o espírito universal, lá onde é possível a fé pedagógica que anime o corpo profissional (121), processo que, coerentemente, parece não ser deste mundo. DURKHEIM atesta que "é preciso trabalhar nele toda nossa vida" (121). E, assim, não obstante as radicais diferenças de pressupostos teóricos (o primado positivista dos factos contra o das ideias platónicas) vemos como DURKHEIM opera, pela via da pedagogia, uma reconciliação entre Comte e Platão.

Na perspectiva durkheimeana, a sociedade deve tomar o lugar de Deus, que é a sua imagem mítica, no ensino moral primário". Segundo HABERMAS (1993:172) são as deformações duma prática quotidiana, unilateralmente racionalizada, que faziam sentir a necessidade dum equivalente do poder unificante da religião, tema que, sob vários rótulos, se tornou preocupação única do discurso da modernidade, desde os princípios do século XVIII. Para REBOUL (1990: 103), a moral durkheimeana implica a autonomia "*que é a compreensão do necessário, isto é, daquilo que não pode ser de outro modo*", à semelhança duma lei física e a sua aceitação prática.

DURKHEIM, confrontado com as exigências duma nova moralidade que esteja, simultaneamente, ao abrigo das contrafacções empíricas e da acusação de metafísica, obriga-se a uma concepção de cientificidade que representa as normas como factos sociais independentes, sujeitos a leis tão legítimas como as que regulam o curso da natureza, porque a sociedade não está fora da natureza, "se por isso se entender o conjunto dos fenómenos submetidos à lei da causalidade" (1991:138, Nota). As normas sociais constituem, portanto, uma estrutura autónoma, face à qual a acção humana, guiada pela vontade esclarecida, não tem senão que submeter-se.

É verdade que esta submissão é a autêntica expressão da liberdade, porque representa a condição de acesso a uma ordem humana onde a existência de cada um está garantida pela auto-limitação racional de todos, imposta pelo reconhecimento de que sem solidariedade moral, não há sobrevivência humana. É por isso que a liberdade depende da moralidade "que é tanto mais sólida quanto estes laços (de dependência) são mais numerosos e mais fortes"(1991:195):

"Assim, o antagonismo que, demasiado frequentemente, se admite existir entre a sociedade e o indivíduo não corresponde a nada na ordem dos factos. Bem longe de se oporem, estes termos implicam-se mutuamente. O indivíduo, ao querer a sociedade, quer-se a si mesmo. A acção que ela exerce sobre si mesmo, nomeadamente pela via da educação, não tem por objecto e por efeito comprimi-lo, diminuí-lo, esmagá-lo, mas ao contrário, desenvolvê-lo e fazer dele um ser verdadeiramente humano. Sem dúvida que não se pode crescer sem fazer esforço. Mas, precisamente, o poder de fazer voluntariamente esforço é uma das características mais essenciais do homem" (1977).

Quanto à questão de qual seja o critério que transforma certos factos sociais em valores, em coisas desejáveis, em ideais educativos, DURKHEIM argumenta ser o seu potencial prático, isto é, a sua capacidade de organizar a vida social, segundo "o princípio da igualdade das condições exteriores de luta" (1991:175), princípio que, entretanto, postula a prática, como condição da sua verificação. Como o princípio é, lógica e epistemologicamente, anterior à prática, portanto, anterior à sua verificação, a única forma de fugir à contradição é transformá-lo em objecto de fé, embora iluminada pelo conhecimento.

Mesmo que DURKHEIM esteja longe de reconhecer, explicitamente, estes corolários, a verdade é que, quanto à pedagogia, enquanto arrimo da prática, não faltam as expressões que a conotam com esse tipo de atitude: "nenhuma fé veio ainda substituir a que desapareceu" (121), referindo-se à do período pré-republicano; "um corpo sem fé pedagógica é um corpo sem alma"(Ib). "Se falo a toda a hora de fé pedagógica, não significa que tenha a intenção de pregar nenhuma"(129).

Com isto, parece legítimo concluir-se que os sujeitos humanos são assumidos como agentes de uma ordem externa, hipostasiada na sociedade e, consequentemente, rejeitantes da sua natureza concreta à custa dum voluntarismo psicológico que é conformismo social. Por aqui se percebe melhor como a concepção de educação se define contra a natureza que, enquanto entidade física e biológica, nada pode esperar dela, pois que é já um processo conclusivo e auto-limitado (103), ao contrário do homem que, por ser um processo social, é duma perfectibilidade indefinida, assegurada, precisamente, pela educação.

Contrapondo a natureza à sociedade e submetendo esta à ordem racional, DURKHEIM elabora uma estrutura hierárquica

que legitima a educação como uma iniciação que, à medida que liberta os seres humanos dos constrangimentos da natureza, subjuga-os psicologicamente para os integrar racionalmente:

“Porque ele (o homem) não pode escapar à natureza senão criando um outro mundo de onde a domine; este mundo é a sociedade”(1991:183).

A função arquetípica que a obra de BINET E DURKHEIM desempenha na génese, estrutura e desenvolvimento das ciências da educação está intimamente relacionada com o facto de ela ter sido construída explicitamente como fundamento da educação, identificada doravante, cada vez mais, com o sistema escolar. A tecnocracia, a que as investigações de BINET conferem uma base científica entusiástica e a estadocracia, que encontra em DURKHEIM uma legitimação social e política de grande exigência ética, articulam-se coerentemente em torno do conceito operatório de meritocracia, sob cuja tutela a administração pública coloca a esperança de poder resolver grande parte dos problemas do desenvolvimento social.

O que caracterizará, ao longo da primeira metade do século XX, o discurso educativo é a sua quase exclusiva dependência da sociologia e da psicologia (AVANZINI, 1978), por um lado e, por outro, o facto de a investigação, que nesse âmbito se foi produzindo, ser, em grande parte, conduzida por iniciativa de entidades ou instituições sem ligação directa com o trabalho profissional exercido na escola. Daqui, resulta uma outra característica que consiste no facto de que a produção científica, desenvolvida nessas áreas, tende a manter com a educação escolar uma relação de aplicação técnico-instrumental segundo modalidades de uso, cujos critérios são, por via de regra, derivados de conveniências políticas e administrativas e sob a

orientação de gabinetes ou estruturas funcionais sujeitas a lógicas hierárquicas.

SCHRIEWER (l.c.: 159), debruçando-se sobre o significado da obra de DURKHEIM, interpreta a duradoura influência por ela exercida no sistema escolar francês, tendo em conta que, pelas suas características, ela correspondeu, naquele contexto socio-histórico de desenvolvimento da sociedade francesa, a necessidades funcionais globais do sistema, as quais, à medida que eram articuladas à luz da proposta durkheimiana, mais desenvolviam e revelavam a pertinência da sua aplicação. Assim, tanto no plano filosófico-moral, como no plano epistemológico, como ainda no plano político, a proposta de DURKHEIM representa uma via de conceptualização da prática social que, sintetizando e globalizando a experiência contraditória da realidade francesa segundo uma legitimidade institucional nova, permitiu a emergência tanto de novas formas de consenso, como de novas necessidades institucionais por elas induzidos, como aconteceu relativamente a medidas tomadas no âmbito da formação de professores para o ensino secundário. Nos termos do próprio SCHRIEWER, o programa de DURKHEIM pôde penetrar profundamente na estrutura educacional de França por várias razões:

“a) porque abordava o problema da reflexão, central para o sistema educativo (‘educação moral’) – que, de per si, já ocupava um lugar teórico destacado no quadro da sua sociologia -; b) porque o tratava no sentido das formas de reflexão consagradas e desejadas no sistema científico (na tradição do positivismo de COMTE e ajustando-se, portanto, a concepções científicas centradas em torno da positividade, da verificação metodológica e da especialização científica; c) porque encaixava as posições por ele mantidas (a sua alternativa científica frente à filosofia kantiana, julgada cada vez mais criticamente a partir de 1890 e a sua opção pessoal

no caso Dreyfus³⁵) na paisagem intelectual geral com as suas correspondentes conjunturas político-ideológicas; e d) porque,

³⁵ - A suspeita de que Dreyfus, oficial da marinha, que era judeu, tinha sido acusado e deportado injustamente por espionagem, porque o verdadeiro culpado era um outro oficial, protegido pela alta hierarquia castrense, que entretanto fora inocentado, demorou vários anos a provar. O caso deu-se em 1894 e só em 1906 Dreyfus foi definitivamente ilibado, mercê duma longa batalha político-jurídica que atingiu o seu auge entre 1897-99, após o que foi apenas indultado. A "Questão Dreyfus" que dividiu a França em dois campos, definidos em torno da Liga da pátria francesa, por um lado e, por outro, da Liga dos Direitos do Homem representou, emblematicamente, o confronto entre uma França, que se regia ainda por velhas cumplicidades, privilégios e arquétipos chauvinistas representados ao mais alto nível do Estado, que era já formalmente republicano, e uma França que aspirava ao igualitarismo e à cidadania integral, cujo critério era o do respeito pela justiça de que todo e qualquer homem, pelo facto de o ser, era credor, sob a responsabilidade do Estado que, nisso, se legitimava. DURKHEIM, juntamente com outras altas figuras da intelectualidade francesa (Jaurès, Péguy, Anatole France, Buisson, Langevin) sustentou a campanha de denúncia, aberta por Zola no jornal *Aurore* de Clemenceau, através do famoso libelo *J'accuse*. O processo DREYFUS converteu-se numa espécie de pedra de toque para distinguir o verdadeiro intelectual, comprometido acima de tudo com a defesa da razão, finalmente capaz de se identificar com causas individuais contra uma razão de Estado, que era o que estava em causa. Foi isso que o próprio LANGEVIN pôs em evidência, quando a esse propósito escreveu: "Tratava-se, nessa época feliz em que o destino de um só homem contava ainda muito e era capaz de apaixonar a colectividade, de um caso de injustiça individual em que, para encobrir manobras criminosas e manter um inocente

com tudo isso, respondia o mais exactamente possível às expectativas do sistema político-administrativo (tanto do Ministério da Educação como das coligações reformistas de ideologia positivista/laicista e dos círculos dirigentes dos partidos republicanos maioritários”.

Esta análise de SCHRIEWER é perfeitamente reconhecível nos pressupostos explicitamente assumidos por DURKHEIM:

“A despeito de todas as dissidências, há, desde já, na base da nossa civilização, um certo número de princípios que, implícita ou explicitamente, são comuns a todos...O papel do Estado é estabelecer quais são esses princípios essenciais, fazê-los integrar nas escolas, velar no sentido de que em nenhum lado eles fiquem ignorados das crianças, de que em toda a parte se fale deles com o respeito que lhes é devido” (1977:50).

A ambiguidade a que fica sujeito o estatuto científico dos factos educativos pela subordinação ao Estado, que DURKHEIM aqui prevê, só pode significar que a sua necessidade não reside neles mas no facto de eles terem sido trabalhados teoricamente em ordem a tornar legítima a autoridade do Estado para os estabelecer como princípios. Do que se trata então é de, em simultâneo, unificar o Estado pela unificação do sistema educativo segundo uma autoridade comum que passa a representar o princípio dos princípios comuns da prática educativa. Evidentemente, importa preservar essa autoridade do arbítrio, impedindo que ela se vincule a razões particulares, isto

na prisão, se invocava um falacioso pretexto de interesse nacional. Os homens de pensamento, os intelectuais segundo o termo, que se queria pejorativo, com que os qualificavam e que eles depois ergueram como uma bandeira, lançaram-se por essa altura na acção...” (in LANGEVIN, P. (1974): *Pensamento e Acção*, Lisboa, Seara Nova, pp. 284/5

é, importa tornar essa autoridade científica, fazendo com que ela se vincule ao que é socialmente necessário, problema que passa a competir à sociologia, enquanto ciência que estuda a relação entre instituições educativas e necessidades sociais. Instituição das instituições, o Estado é a instância suprema da necessidade, sendo por isso que o Estado é, por um lado, o objecto privilegiado da sociologia, ao mesmo tempo que, por outro, é o autor institucional por excelência. A neutralização científica do poder, enquanto poder político propriamente dito, como efeito da cientificização dos factos educativos operada pela sociologia positiva, mediante a qual a acção do Estado é, fundamentalmente, moralizadora e integradora, permite ao Estado exercer um mandato inquestionável em nome do serviço público e confere à sociologia um suplemento de ordem prática que a torna hegemónica ao nível da definição das finalidades da educação e, indirectamente, ao nível da estruturação do modelo de cientificidade no campo das ciências da educação, no que é secundada, de resto, pela psicologia experimental (CORREIA, 1997).

A complementaridade estruturante dos saberes educativos que, entre si, Sociologia e Psicologia asseguram, ao longo da primeira metade do século XX, ao definirem-se como referentes de cientificidade no campo educativo, atesta a centralidade do Estado e da Escola na génese, definição e finalidade da questão educativa que, desta forma, se torna uma questão cada vez mais independente da natureza concreta dos indivíduos. Pese embora, no caso da Psicologia, ser o indivíduo o seu objecto de referência, não é a sua individualidade concreta que conta, enquanto tal, para o exercício científico da Psicologia, mas as suas propriedades³⁶ definidas na óptica da organização da Escola e,

³⁶ G. POLITZER, para quem “a Psicologia é dada pelo

no horizonte, do Estado e da sociedade, como o próprio BINET expressamente declara (oc..183). Para o dizer rudemente, o que do indivíduo aproveita a Psicologia é o que promova a sua funcionalidade social, sendo por isso que o seu princípio estruturante é o da adaptação ao meio, finalidade que atinge o seu grau mais elevado sob a forma ideal de auto-adaptação em cujo processo desempenha um papel central a inteligência nos termos em que BINET a definiu, com a bem sucedida fortuna que a cultura escolar lhe assegurou³⁷. É assim que, que tanto a

conjunto dos factos humanos, considerados na sua relação com o indivíduo humano, quer dizer, enquanto eles constituem a vida dum homem e a vida dos homens...o drama humano” (1969: *Écrits II - Les fondements de la psychologie*, Paris, Éditions Sociales, p. 164), - concepção que cobra uma grande actualidade se a relacionarmos com a emergência e crescente afirmação da investigação e da prática da formação em torno das histórias de vidas e dos percursos autobiográficos (PINEAU: 1993), LAINÉ:1996, PAGÈS: 1996, POIRIER e al.: 1995; VILLERS:1996) – propôs, em plena década de vinte, uma leitura crítica da psicologia oficial, assinalando precisamente o seu carácter metafísico, isto é uma orientação regida por abstracções, cuja pertinência (ou não) com a realidade, mediante dispositivos experimentais, determinam não o grau de inadequação das abstracções, mas o grau de adequação e, portanto, de normalidade dos casos particulares, isto é, da realidade concreta. É por isso que POLITZER pode dizer que “A psicologia dita científica é, de facto, prè- científica. O carácter prè-científico consiste aqui, em resumo, no facto de que a psicologia “científica” inverte a série natural das coisas e procede duma forma oposta àquela por que procedem, em regra, as ciências empíricas (, p. 111).

³⁷ - PRIGOGINE, I e I. STENGERS (1993: Sistema, in Enciclopédia Einaudi, nº 26, Lisboa, INCM), equacionando o

psicologia, como a Sociologia, enquanto saberes normativos de inspiração positivista, embora por vias diferentes, uma pelo indivíduo, outra pelo social, visam a mesma finalidade que é a vinculação individual a um estatuto de cidadão já funcionalmente pre-definido, cujo processo a escola administra para efeitos de imposição de critérios de observabilidade, de classificação social e responsabilização individual.

desenvolvimento de uma concepção de ciência que se reporta ao real social segundo uma abstracção prévia, interroga, precisamente o conceito de inteligência de BINET nestes termos: "Que significa a definição instrumental de uma inteligência em função do QI quando este QI é depois utilizado como teste ou como argumento nas controvérsias sociais?"

CAPÍTULO III

A TELEOLOGIA FUNCIONAL DA ESCOLA OU O QUARTO MOMENTO DA PERIPÉCIA: A BANALIZAÇÃO DO IMPREVISTO

A autonomização crescente do sistema educativo, no sentido de corpo estabilizado de regras e práticas profissionais e político-administrativas que se reproduz à medida que produz os seus próprios mecanismo de legitimação socialmente actuates, isto é, configuradores de experiências, expectativas e disposições socialmente úteis, determina que a Escola seja conceptualizada nos termos duma lógica sistémica, onde os saberes pertinentes são definidos segundo uma teleologia funcionalista, que é humanamente aleatória. Os saberes perdem assim referencialidade e contextualidade próprias, deixam de se ligar a relações concretas, deslocam-se das suas significações intersubjectivas e centram-se sobre o modo (ou melhor, o método) de definir, justificar, articular e rentabilizar funções, cujo perfil pré-contém e encerra a existência e a consciência possível, isto é, a formação *humana* desejável.

O dizer-se que a teleologia funcionalista se torna humanamente aleatória supõe obviamente uma referência ao humano como algo que é científica e tecnicamente construído segundo necessidades, cuja pertinência releva da ciência, concebida como programa de intervenção tecnológica no interior dum sistema social. Embora não seja a educação, nem o sistema escolar, o objecto específico da Sociologia, mormente da inspirada no legado de Durkheim, poderosamente desenvolvido por Parsons (MORROW/TORRES, 1997: 67), nem, por isso mesmo, tenha sido o seu objectivo o de produzir soluções tecnológicas instrumentadas directamente nela, a verdade é que,

ao considerar o sistema macro-social como uma unidade sobredeterminante das relações sociais concretas, a Sociologia constituiu-se numa verdadeira matriz de referência para legitimar intervenções técnicas, com legitimidade científica, que pressupunha, ao mesmo tempo, autonomia funcional e dependência sistémica.

Esta orientação é claramente tributária duma das teses centrais da filosofia durkheimiana, que aqui se lembra:

“Declarámos repetidamente que a consciência, tanto individual como social não era, para nós nada de substancial, mas somente um conjunto mais ou menos sistematizado de fenómenos *sui generis*”.

A redução à condição de epifenómeno do mundo subjectivo e a respectiva essencialização do social que, na psicologia tem a sua correspondência na tipificação dos comportamentos, como expressão da natureza, se, no contexto da legitimação da ideia de República como modelo de organização política, são indissociáveis dum ideal de democraticidade e de progresso social aberto a toda a humanidade, que não seria possível reivindicar e construir senão na base duma comum humanidade, são igualmente indissociáveis dum ideal de controlo e de administração socio-política que se tornam tanto mais legítimos quanto mais complexos sejam os caminhos do desenvolvimento. Ora, a complexidade do desenvolvimento acentua-se à medida que, contraditoriamente, a racionalização científica o liberta, por um lado, de compromissos morais, entendidos como subjectividades, substituindo-os por regras técnico-jurídicas cujo princípio é o da relação contratual e, por outro, estimula a investigação e aplicação tecnológicas como produção de mais-valias, de que resulta ser esse desenvolvimento, fundamentalmente, de natureza económica. Daqui deriva que, o que vai restando ao longo da primeira metade do século XX, do

ideal iluminista e positivista da redenção social pela ciência, que lhe *impunha* o poder de intervir na administração da sociedade, se concentre agora na educação escolar, como reduto do bem comum, simultaneamente arvorado como um direito e um dever do Estado. Esta intervenção é individualmente constitutiva da igualdade, relativamente aos potenciais cidadãos, o que implica que a individualidade tenha de ser tratada segundo os cânones da identidade nacional, para que as diferenças, que são o fundamento da multiplicidade das funções sociais, não possam ser assacadas à responsabilidade do Estado, que é o garante da moralidade e da justiça, mas à natureza e carácter do indivíduo.

É esta centralidade do sistema escolar, como objectivação dum mandato do Estado, de que ele próprio retira a sua legitimação política e moral, que confere imprescindibilidade científica à Psicologia e à Sociologia, tornando-as assim centrais na estruturação das futuras Ciências da Educação. Com isso, o seu objecto não só se manteve preferentemente entre o laboratório e os gabinetes técnico-administrativos de apoio ao sistema escolar³⁸, através do qual reforçava o seu carácter de

³⁸ - SCHRIEWER (l.c.:162) refere, para o caso francês, "os papeis da Administração, quer dizer, dos *Institutos* agregados ao Ministério da Educação Nacional (...)que, com as suas equipas às vezes muito numerosas de pessoal, se dedicam, com uma intensidade e em combinações distintas, conforme os casos, a tarefas pedagógicas de investigação, de desenvolvimento, de planificação, de difusão e/ou de formação. Ocorre, desse modo, que muitas vezes desempenham igualmente as funções de investigação e de formação nos distintos âmbitos da actividade pedagógica, a que correspondem na Alemanha as pedagogias específica constituídas em disciplinas pedagógico-científicas dentro do sistema científico".

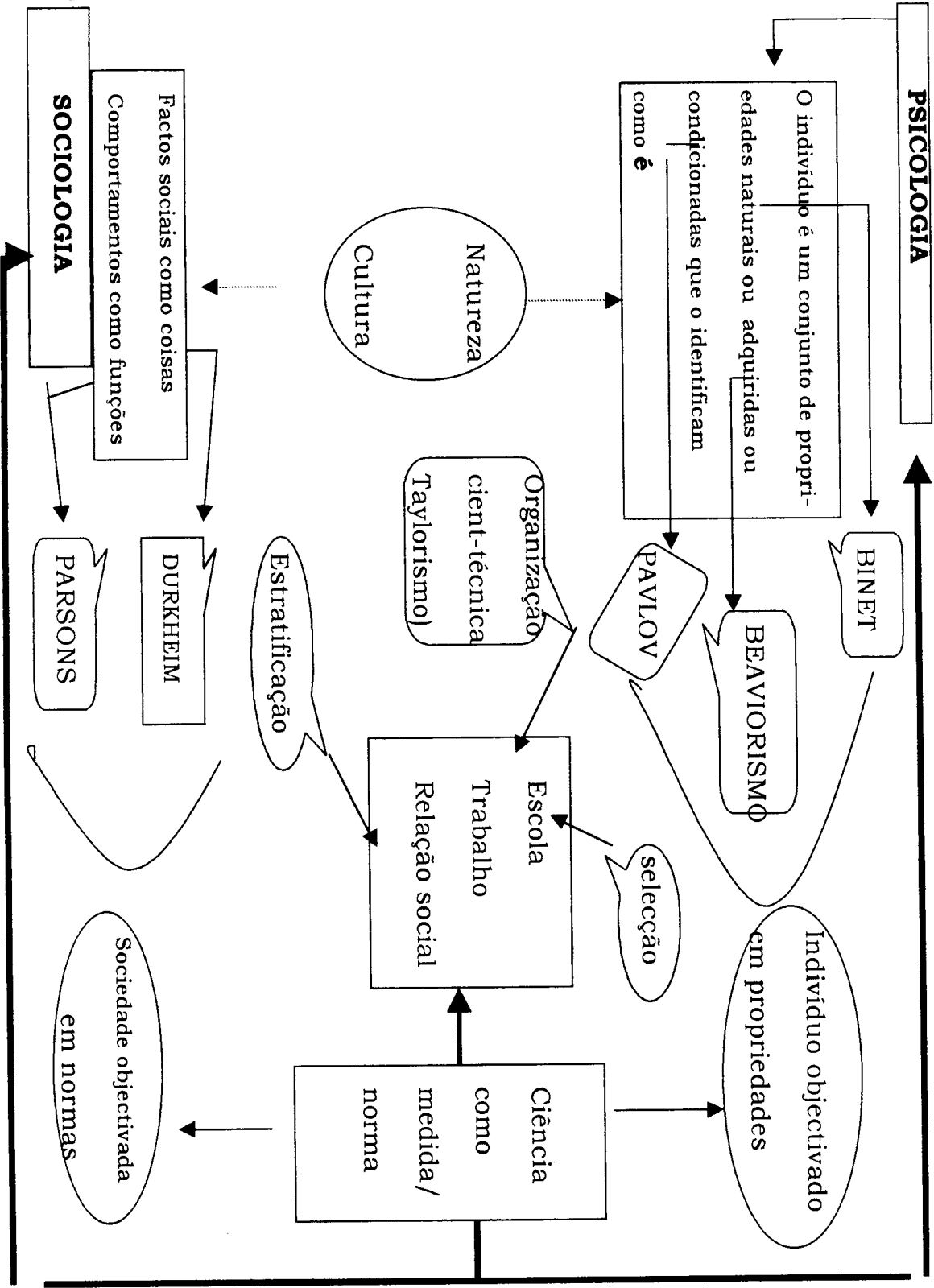
normatividade³⁹, como adquiriu legitimidade epistemológica relativamente às práticas escolares, consideradas epifenómenos, desde que não enquadráveis numa prática padrão, regida por um ideal de medida matematicamente controlável. A psicometria e a sociometria⁴⁰ representam, assim, o corolário duma concepção de ciência em que o individual e o social, embora objectos materialmente autónomos e diferentes, são metodológica e epistemologicamente idênticos, porque um é o reflexo intencional do outro e ambos a reflexividade duma prática científica mais comprometida com os interesses instituídos, de que ela é uma emanção, do que com o significado dos desvios e disrupções que o próprio sistema gera. O acontecimento, o drama do quotidiano a que se referia POLITZER, a imprevisibilidade, a aventura tornam-se fenómenos clandestinos, se resistem à condição de *variáveis intermediárias ou parasitas*, onde, apesar de tudo, são nomináveis, ou, em alternativa, convertem-se em incidentes banalizáveis, episódios irrelevantes, peripécias escolares face ao modelo peripatético institucionalizado.

³⁹ - Lembremos que essa concepção de ciência já vinha sendo aplicada no âmbito do programa da cientificação do mundo do trabalho, através, nomeadamente, da organização científica do trabalho.

⁴⁰ - Como decorre do contexto, não se entende aqui por sociometria apenas a prática metodológica do controlo das percepções auto e hetero-atribuídas no seio das situações grupais, como base da explicação da dinâmica de grupo.

A positividade científica em Educação

Grat. 1



No quadro da figura da página anterior, pretende-se ilustrar graficamente as articulações que Psicologia e Sociologia, como matrizes científicas das Ciências da Educação, estabeleceram em torno duma preocupação comum, qual foi a de racionalizar a vida social, a partir duma aparente oposição (*Natureza versus Cultura/ Sociedade*) que, todavia, era pensada de acordo com o mesmo pressuposto cognitivo: o de que os fenómenos são redutíveis às suas representações conceptuais, sendo a representação epistemologicamente legitimada em função da sua adequação social, experimentalmente *testada*.

A assimilação entre legitimidade epistemológica e interesses do Estado, ou a necessidade social de pensar prioritariamente a educação como um processo de construção do cidadão, reflecte, obviamente as especificidades internas de cada estado, como é visível nas diferentes abordagens que, designadamente no âmbito das ciências de que nos vimos ocupando, se podem reconhecer. Todavia, enquanto essa preocupação foi dominante, isto é, enquanto o Estado foi uma realidade sociologicamente auto-bastante e, portanto, uma referência mono-culturalizante (WALLERSTEIN, 1996: 34 e ss.), período que, aliás, coincide com a hegemonia do paradigma positivista, essa assimilação representa mais uma forma de isomorfismo institucional que uma prática social de dependência. É esse isomorfismo institucional que pressupõe, teoricamente, uma continuidade conceptual entre o indivíduo e o cidadão, por um lado, e entre os interesses do sistema educativo e os do estado, por outro, que asseguram a aplicabilidade da produção científica no campo da educação escolar, mesmo quando não haja uma colaboração intencional e expressa entre a produção científica e a política educativa, como foi regra nos países desenvolvidos até aos anos

50, se exceptuarmos o caso da Suécia que, em 1940, nomeia uma comissão governamental de investigação para preparar a reforma educativa, prática que, entretanto, sobretudo a partir da década de 60, se estende aos países desenvolvidos, numa óptica de planeamento. (HUSÉN, 1988: 39).

Se a lógica do isomorfismo institucional contribuiu, coerentemente, para uma certa retracção do protagonismo da sociologia em benefício da psicologia, cuja investigação no campo escolar não só representou um novo domínio profissional, como deu origem a uma nova especialização científica- a psicopedagogia-, que em Stanley Hall encontra um dos seus fundadores (HUSÉN, l.c.), a emergência do Estado Providência, com a sua política de promoção social conferiu um novo impulso aos estudos sociológicos, cujo objecto se diversifica em função duma nova capilaridade social que rompeu o isomorfismo institucional que tinha ajudado a construir.

Uma série de fenómenos que transcendem claramente os limites tradicionais do campo educativo (a urbanização, a democratização social, a expansão e transformação dos meios de comunicação de massa, a mobilidade social, a descolonização e a luta ideológica) não podem deixar de reflectir-se sobre a escola, para cujos problemas se espera, mais que nunca, uma contribuição decisiva por parte da investigação científica. A reflexividade crescente que se estabelece entre os diferentes fenómenos impõe novas regras quanto à organização da metodologia do trabalho científico e quanto à concepção epistemológica do saber na sua relação com a prática. A integração dos saberes disciplinares em áreas de conhecimento (WALLERSTEIN, o.c.:59) e uma prática científica que associa a produção de conhecimentos à resolução de problemas (investigação-acção) são algumas das formas que a investigação científica conheceu no campo das ciências sociais e a que

designações como sociolinguística, psicossociologia, sociobiologia, etc. dão a respectiva consagração institucional.

É, todavia, a sua pluri-referencialidade e a sua duvidosa sujeição aos cânones quantitavistas e experimentalistas, não obstante o esforço de alguns pioneiros nesse sentido, como por exemplo LEWIN, que visava a planificação da mudança (ARDOINO, 1996: 150) que irá ditar a sua marginalidade sistémica, enquanto referente da prática, ou a sua reconversão em novas especializações formais⁴¹, depois das malogradas

⁴¹ - LAPASSADE, G. (1971: *Autogestion Pédagogique*, Paris, Gautier-Villars, cap.VIII), lembra, a propósito da *Pedagogia Institucional*, que se desenvolveu em França segundo uma prática que tinha na sua origem em múltiplas referências teóricas (Psicologia Social, Psicanálise e Marxismo), que, não obstante a sua deliberada postura de denúncia das instituições, como espaços de alienação, ela é acolhida em graves instituições como Escolas Normais e departamentos de Ciências da Educação das Universidades, onde “já se sanciona, em exame, o conhecimento ou a ignorância da nova orientação”. W. CARR (1996:133/134) assinala o mesmo fenómeno de neutralização em relação à prática da investigação-acção, especialmente nos Estados Unidos: “A razão principal (dessa neutralização) foi que a investigação-acção se deixou institucionalizar de tal maneira que, praticamente, impede satisfazer as necessidades a que, em princípio, pretendia responder (o conservadorismo e o elitismo do mundo académico, a orientação teórica da investigação social convencional, a crescente tecnologização da vida social). Na realidade, dizia SANFORD, a institucionalização da investigação-acção significou a modificação da ideia original de LEWIN para a adaptar ao meio estabelecido em que se desenvolvem as ciências sociais – meio que, como assinalava SANFORD, ‘participava do meio político e económico mais

tentativas de apadrinhar, quer no campo da planificação, quer no campo da actividade profissional, uma abordagem interdisciplinar do processo educativo (JANTSCH: 1980 e VAIDEANU:1987).

A década de 70 consagrou definitivamente (?) a expressão ensino/aprendizagem para designar o que durante décadas se chamou as práticas de ensino. A expressão anda associada a um intento de renovação dos processos didácticos traduzindo, no essencial, a ideia de que, sem a participação do aluno, não há ensino; haverá, quando muito, instrução. Tal intento resulta de

geral...de cujo apoio dependia'. Uma vez que o meio académico se apropriou da investigação-acção era só uma questão de tempo a sua reinterpretação a partir da perspectiva do paradigma dominante, positivista, da investigação, que o converteu em pouco mais que um conjunto de técnicas de resolução de problemas práticos. Ainda que W. CARR reconheça que, na Grã-Bretanha, o destino da prática da investigação-acção tenha conhecido melhor sorte, sobretudo mercê da imagem do *professor como investigador* a que STENHOUSE deu um contributo significativo através da sua muito difundida obra "An Introduction to Curriculum Research and Development"; (Londres, Heinemann, 1975), de que há uma tradição castelhana já em 3ª edição (Madrid, Morata, 1993), "na actualidade, a investigação-acção significa coisas diferentes para distintas pessoas e, em consequência, dá a sensação de que o movimento da investigação-acção se mantém unido por pouco mais que pelo desprezo comum relativamente à teorização académica e pelo desencanto geral a respeito da investigação em uso. Toda a gente sabe contra o que vai a investigação-acção, mas a questão importante e ainda não resolvida é: a favor do que vai?".

múltiplas preocupações que, globalmente, podemos reconhecer como ligadas à transformação social da escola e a um novo estatuto epistemológico dos saberes. Com o primeiro tipo de preocupações, prende-se a questão da eficácia da escola, confrontada com a diversidade de situações de aprendizagem em correspondência com a diversidade de públicos que passaram a aceder maciçamente à escola. Com o segundo, o pressuposto de que o conhecimento é uma construção interactiva, com base em actividades significativas, o que tanto incorpora contributos oriundos da epistemologia genética, como do interaccionismo simbólico, como ainda das metodologias da investigação-acção, todas elas postulando uma prática escolar estruturada sob a forma de contrato didáctico (COLOMB, 1994: 39-50), pelo qual o currículo admite ser colocado sob uma perspectiva construtivista, permitindo, assim, redefinir com os alunos “um lugar simétrico ao do mestre no processo de ensino” (COLOMB, 40).

A interdisciplinaridade, como visão holística da construção do saber, conceito que actualiza as potencialidades duma sistémica aberta, tal como a perspectivou BERTALANFY, permitindo “uma apreensão dos fenómenos tais como a auto-organização e auto-regulação, a coerência do comportamento no tempo com a modificação da estrutura, a individualidade, a comunicação com o meio e a simbiose, a morfogénese e a ligação espacio-temporal na evolução” (JANTSCH, o.c.:339) abriu a possibilidade de a escolarização ser pensada não já segundo uma lógica onde os saberes são estruturas disciplinares e disciplinarizantes, previamente constituídas, mas segundo uma experiência curricular comprometida com a vida, entendida como um processo social, cultural e biográfico cujo desenvolvimento implica a reconceptualização dos próprios saberes escolares (GRAHAM: 1992) numa óptica de auto-organização progressiva.

Foi nessa perspectiva que o currículo escolar da formação inicial se sujeitou a um forte movimento de contestação tendente a inverter o seu papel tradicional de indutor e condicionador de competências futuras, elas próprias estruturadas sobre o passado, em nome da necessidade duma formação permanente que associava a função do ensinar à função do aprender. Foi, então, possível a HAMELINE (1975) dizer que “as coisas são de facto rearticuladas segundo uma lógica de acção onde os *especialistas* não encontram nunca a lógica do desenvolvimento da sua ciência e muito menos a lógica da exposição a um público estudante”

A tónica na aprendizagem que o processo escolar é chamado a reconhecer como correlativo do ensino, não enquanto fenómeno dependente, mas interactivo e que teve como consequência, ao nível dos modelos de investigação e ao nível do discurso educativo a pedagogia centrada no aluno, mais que nos conteúdos ou nas suas metodologias formais, muito por força da penetração no campo do ensino duma epistemologia que acentuava a acção (PIAGET, 1969: 221 e ss e 1970: 34 e ss), visava resolver a aporia pedagógica do lugar do morto no triângulo educativo, articulando dispositivos pedagógicos e metodologias de participação da responsabilidade docente com o interesse e iniciativa dos alunos organizados socio-cognitivamente sobre projectos emergentes de problemas vivenciados interdisciplinarmente.

A interdisciplinaridade representa, porém, quer didáctica, quer epistemologicamente, o inverso do modo normal de *fazer* a escola, porque, em si própria, é a negação da norma instituída. Se ela privilegia e favorece a auto-organização através da provocação da experiência tornada ela própria instrumento e objecto do saber na interacção, ela é o oposto da disciplina no triplo sentido já acima assinalado. Por isso, a sua relação com a

prática escolar é uma tentativa espúria (tão generosa quanto ambígua) de fazer face à crise da escola quando o isomorfismo institucional saber/poder perde a sua consistência estrutural, ficando-lhe reservado, do ponto de vista curricular, o papel de suporte do discurso utópico do projecto escolar, como o Movimento da Escola Activa havia sustentado a ideologia da Escola como espaço de trabalho e jogo.

É assim de todo pertinente o juízo crítico que foi formulado relativamente à área-escola, na altura da sua institucionalização e expresso na ideia de que se tratava dum exercício de desculpabilização curricular. O reconhecimento desses estatuto a uma componente curricular como a área-escola da qual se esperava, pela prática da interdisciplinaridade, uma reintegração significativa dos saberes disciplinares, não pode deixar de se interpretar como a expressão duma espécie de sujeição fatalística a uma ordem curricular caracterizada pela onipotência do saber disciplinar.

Esta aparente independência da ordem curricular disciplinar, encerrada sobre si mesma, não tem apenas a ver com a estrutura formal segundo a qual essa ordem funciona (tempos, espaços e relações institucionais dotados de grande homogeneidade e universalidade e, portanto, de auto-reprodutibilidade); tem a ver igualmente com o tipo de conhecimento usado na escola, os processos que presidem à sua construção e validação, a forma como é legitimada a sua apropriação, a sua relação material e simbólica com os profissionais, os meios e critérios que determinam a sua organização.

Para que a disciplina curricular exerça, de facto, a sua tripla função a que acima se fez referência, é necessário que ela oculte aquilo de que e para que é função, isto é, é necessário que valha

por si mesma. Só assim é possível que ela se constitua como ordem que se transmite e cuja transmissão se controla. De facto, o que caracteriza um currículo escolar, enquanto estrutura da escolarização, é o facto de se tratar de um conjunto de conhecimentos e de práticas sociais e culturais destinado a ser transmitido e controlado no quadro de uma relação institucionalizada, ao qual preside uma ideia de ordem, coerência e organização cujos critérios só podem ser auto-referidos, isto é, definidos no interior do objecto disciplinar. Transmissão e avaliação são, assim, as determinantes maiores da prática do currículo (PERRENOUD, 1994), aspectos que têm de ser encarados à luz da especificidade da *construção* do conhecimento escolarizado.

Ora, contrariamente ao que é suposto na prática do desenvolvimento do currículo, a relação que o conhecimento curricular mantém com o conhecimento constituído na sua ordem objectiva é uma relação essencialmente problemática. De facto, abstraindo agora das questões epistemológicas que a objectividade levanta e tomando como objectivo o que é reconhecido como integrado no paradigma científico normal, o conhecimento curricular distingue-se daquele, formalmente, não só pelas suas finalidades, como pelas suas características, como ainda pelas suas funções. De facto, se considerarmos o conhecimento curricular do ponto de vista das suas finalidades, por exemplo, reconhecemos que ele se rege por um sistema de finalidades que pouco tem em comum com aquelas que estiveram e estão na base do conhecimento constituído (POPKEWITZ, 1989). A racionalidade primeira das suas finalidades não se estrutura directamente na ordem cognitiva que enforma este último, nem se orienta pela instrumentalidade concreta a que este está afectado, mas define-se pelo carácter formativo que se supõe seja exercido por efeito da ordem da sua aquisição.

Significa isto que não há uma relação necessariamente assegurada entre o conteúdo específico de um dado domínio do conhecimento e a sua pertinência curricular, assim como não há uma virtualidade intrínseca, do ponto de vista formativo, que se possa outorgar antecipadamente a uma dada disciplina pelo facto de ela estar presente formalmente no currículo. O longo debate a que deu origem o formalismo herbartiano pressupondo a existência de invariantes formais em certas práticas e temáticas escolares como sendo especialmente aptas para desenvolver o espírito dos alunos mostrou como é uma dada concepção de formação e desenvolvimento que, uma vez accionada, cria correspondências formais necessárias que, com outras opções, seriam aleatórias...De resto, o nosso A. SÉRGIO (1972) demonstrou claramente este ponto de vista em torno da famigerada questão do Latim.

A ausência de conexão teórica entre a ordem didáctica, que é a ordem da formação, e a ordem do conhecimento formalmente constituído explica não apenas a variabilidade do corpo curricular dum período para outro, como explica, dentro dum mesmo período, curricularmente idêntico, as transformações materiais, as reorganizações, as reorientações metodológicas, a que a *mesma* matéria é sujeita.

Mas não é apenas nesse plano da indiferença curricular do conhecimento propriamente dito que a ordem da formação se constitui em problema. A relação destemporalizada entre o processo de formação e o processo da acção ou da actividade real pelo trabalho, que se acentuou com a escolarização, traz como consequência a intemporalização do conhecimento constituído e, portanto, a sua auto-constituição em ordem lógica, o que o impede de ser directamente convertido em objecto curricular, uma vez que este é determinado pela lógica da transmissão e, portanto, condicionado à ordem psicológica.

Esta distinção entre a ordem de transmissão e a ordem do saber constituído, ou entre a ordem psicológica e a ordem lógica, só se tornou possível (e, ao mesmo tempo, necessária), quando o saber se autonomizou das práticas da vida, como a própria história do currículo testemunha. GIL (1979) assinala que, enquanto as instituições de formação estiveram expressamente ligadas a preocupações de ordem profissional, como acontecia nas velhas corporações de mestres e discípulos, cujos títulos eram indispensáveis ao acesso a uma profissão, o modo de aprender correspondia ao modo da construção do saber. Segundo GIL (Ib.) terá sido apenas em 1477, “com a criação da Universidade de Tubingen, que pela primeira vez uma universidade é concebida em termos de conhecimento e não já como uma corporação de professores e estudantes”.

A produção de conhecimentos como actividade autónoma accionada segundo métodos intrínsecos à actividade racional que remete para outros conhecimentos como entidades em si e já não para contextos e práticas reais, onde poderiam ser construídos e controláveis, veio obrigar a distinguir o que é do domínio do método (que é uma via de invenção, de análise e de resolução do que é ainda desconhecido ou confuso) e o que é do domínio da ordem, que se ocupa somente do que já é distinto, sendo por isso que ela preside à via do ensino e da transmissão.

Se não é a via da constituição do saber, mas a via da formação do sujeito em escolarização que determina a ordem curricular, segue-se que o problema da natureza da formação se torna uma questão central na definição do currículo, não apenas na perspectiva do que constitui o seu núcleo material, mas, especialmente, na perspectiva do porquê e como se organiza o processo de formação. Não é certamente por acaso que o termo *currículo*, com uma conotação próxima da actual, emerge na tradição escolar europeia no momento em que, face à

diversificação da experiência religiosa na Europa e dos diferentes projectos socio-políticos de que são portadores, as escolas calvinistas o introduzem no seu sistema escolar. (HAMILTON, 1981:198)⁴². Perguntando-se sobre qual poderia ter sido a conexão entre o protestantismo, o calvinismo e o currículo, HAMILTON (Ib.) adianta que

“a resposta parece relacionada com a propagação dos novos pressupostos sobre a eficiência da escolarização, em particular, e a eficiência da sociedade, em geral. Mas, porque é que a teoria educativa calvinista – continua a interrogar-se HAMILTON – adoptou uma palavra latina que significa ‘movimento progressivo’ ou ‘carreira’? Mais especificamente, que novas aspirações educativas se procuravam ao adoptar o termo “currículum”? A resposta a esta última questão é indicada pelas acepções originais de ‘currículum’. Em Leiden e Glasgow e numa subsequente referência de 1643 dos registos de *Glasgow Grammar School* (instituição que abastecia a Universidade) o termo ‘currículum’ fazia referência a um curso ‘multianual’ total que cada estudante seguia, não uma simples unidade pedagógica mais curta. No caso de Leiden, por exemplo, utilizava-se na formulação: ‘tendo completado o currículum dos seus estudos’. Nesta medida, o termo ‘currículum’ parece ter confirmado a ideia de que os distintos elementos de um curso educativo deviam ser tratados como um todo unitário. Qualquer curso digno desse nome tinha de

⁴² - HAMILTON, D. (1981): Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”, in *Revista de Educación*, n° 295 (1981), pag. 187-205. Segundo HAMILTON, o termo “currículum” “aparece num atestado de graduação conferida a um mestre (da Universidade de Glasgow), redactado num formulário que, como se expressa na reimpressão do século XIX, se tinha promulgado pouco depois da Reforma da Universidade realizada pelos protestantes em 1577”.

encorporar 'disciplina' (um sentido de coerência estrutural) e 'ordo' (um sentido de coerência interna). Portanto, ao falar de 'curriculum' posterior à reforma indicava-se uma entidade educativa que mostrava uma totalidade estrutural e uma integridade sequencial. Um 'curriculum' não só devia ser 'seguido', mas também devia ser 'acabado'. A sequência, a extensão e a conclusão dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação estudantil (por exemplo, em Bolonha) ou exposto ao abuso do professorado (por exemplo, em Paris), mas com a emergência do currículo aumentou o sentido do controlo no ensino e na aprendizagem".

O programa de formação nacional pela escola que, como vimos defendendo, adoptou o modelo instrucionista por ser aquele que, supondo o saber como um bem universal, mais se adequa a uma formação comum a todos, não podia deixar de se confrontar com dois problemas maiores, condicionantes da bondade do modelo, logo que ele procurou legitimar-se como garantia de bem comum: o problema da representatividade dos saberes nacionais e o problema da sua avaliação. É assim inevitável que a formação escolar assuma o carácter intelectualista e formalista que a caracteriza, não obstante a reiterada preocupação de BINET de desenvolver o sentido da observação dos professores, atento, obviamente, o registo de observação pertinente. O seu aturado trabalho de construção do aluno médio nacional e o papel que nessa construção sempre desempenhou a inteligência, definida como aquilo que *os seus testes medem*, atestam até que ponto este saber escolar se tornou afastado da subjectividade da vida vivida.

É óbvio que a legitimidade deste procedimento reside justamente na necessidade de anular a subjectividade ou melhor de a utilizar na perspectiva de justificar a diferenciação social com base no mecanismo *natural* das capacidades de adaptação

de que cada um é portador, processo que, a nível sociológico estava, por sua vez coonestado, pela existência *independente* de funções sociais, cujo exercício teria de ser preenchido de acordo com os perfis funcionais que à própria educação cabe assegurar. A ordem didáctica, construída no interface da psicologia e da sociologia é assim um instrumento decisivo na “fabricação do aluno” (GIL, o. c.).

A importância crescente que os estudos curriculares assumem ao longo do século XX, cuja emergência formal podemos situar na década de vinte com BOBBIT, sublinha e aprofunda esta orientação de fabricação, justamente no sentido de corresponder às exigências do modelo industrial que, a partir dos Estados Unidos, vai impondo as suas características como forma curricular dominante na organização didáctica, pelo menos até meados dos anos 70. De facto, se, numa primeira fase, a preocupação de integrar a escola na realidade social, tentando responder à diversidade cultural dos seus destinatários na linha do projecto deweyniano (STUFFLEBEAM/SHINKFIELD, (1987:34) desenvolveu, incipientemente, uma preocupação epistemológica transgressora da vocação ortopédica da psicologia e da sociologia⁴³, a verdade é que a orientação pelo controlo,

⁴³ - Quando DEWEY explicita a função da educação relativamente ao mundo social onde se desenvolve, não pode deixar de equacionar que modalidade de conhecimento está aí implicado e que metodologias lhe subjazem. E fá-lo nos seguintes termos: “que o ponto de vista social na educação não implica uma adaptação superficial do sistema existente, mas uma mudança radical de base e de finalidade: uma revolução. Neste ponto de vista social, a concepção de origem, do método e do papel do conhecimento, da educação da inteligência afasta-se tanto da que prevalece nas escolas tradicionais como a lógica

progressivamente identificado com o condicionamento de competências para o mundo industrial, estimulou uma prática científica, hegemonizada pela psicologia condutista (LABAREE, 1992:141) que conduz, em linha recta, a uma tecnologia educativa, para a qual se torna indiferente o sentido social da educação, possibilitando, assim que o currículo se transforme em *design*, desapossado, entretanto do seu sentido criativo e imaginativo a que o termo *design* se encontrava vinculado (PRATT, o.c.:6-9)⁴⁴.

baconeana se separava da escolástica do século XIV. Este ponto de vista social, de facto, aspira a introduzir na educação novos métodos de investigação que, fora das escolas, revolucionaram os procedimentos da ciência, que arrastaram em consequência uma revolução política e industrial. Ele tende a mostrar que papel desempenha na nossa vida o conhecimento, que nasce da vida prática, que serve para a aperfeiçoar e para a enriquecer. (...) Se se examina cuidadosamente a concepção social da educação, descobrir-se-á que o conflito entre a ciência e a acção, entre cultura e utilidade não é senão uma consequência do dualismo actual" (Textes représentatifs, in DELEDALLE, G. [1995]: John Dewey, Paris, P.U.F., p.84.)

⁴⁴ - É expressivo, relativamente ao sentido que os estudos curriculares iam tomando, o sério aviso formulado por SCHWAB (in PRATT, o. c): "O campo do currículo está moribundo. Ele é incapaz, pelos seus métodos actuais e pelos seus princípios, de continuar a sua tarefa e contribuir significativamente para o avanço da educação. Requerem-se novos princípios que originem uma nova perspectiva quanto ao carácter e variedade dos seus problemas. Requerem-se novos métodos apropriados para um novo conjunto de problemas...O campo do currículo atingiu este deplorável estado por uma confiança inveterada, acrítica e errada centrada na teoria".

Como assinala PRATT (Ib.), “para as actividades complexas como as da educação, o *design* pode dar um conjunto de específicas contribuições” cuja natureza é eminentemente técnica e basta isso para as considerar de *per si* justificadas. PRATT indica as seguintes: o *design* centra a atenção sobre os objectivos; incrementa a probabilidade de sucesso, constitui uma economia de tempo e de esforço, facilita a comunicação e coordenação de projectos e, finalmente, reduz o potencial de *stress* que o trabalho do ensino suscita.

Sem que nos detenhamos em pormenor sobre as múltiplas implicações que é possível estabelecer entre esta visão do currículo e aquilo que DURKHEIM definiu como necessidades sociais, o que cabe aqui sublinhar é a forma *harmónica* como o modelo industrial *pega* na escola e a dota de uma autonomia funcional como se ela nunca tivesse tido outra *vocação*. A preocupação com a eficácia que, como caracterizam BOLTANSKI/THÉVENOT (1991:254) exprime o ordenamento do mundo industrial “repousa sobre a eficácia dos seres, a sua performance, a sua produtividade, a sua capacidade de assegurar uma função normal, em responder utilmente às necessidades”. A grandeza dos seres do mundo industrial, para nos servirmos, ainda, duma categoria de análise trabalhada pelos autores de que nos vimos socorrendo, e, conseqüentemente, a grandeza do aluno como produto escolar corresponde, então, “à sua capacidade em se integrar nos *mecanismos* ou nas *engrenagens* duma organização, ao grau de *previsibilidade* do seu comportamento (...), garantia dos *projectos realistas* sobre o futuro” (itálico dos autores).

Nestes termos, o currículo fará do trabalho escolar uma actividade subordinada à necessidade de aquisição de competências exigíveis pela produtividade industrial, face à qual o homem se define como o primeiro recurso, cuja optimização é

medida pela sua funcionalidade com a instrumentação técnica e organizacional implantada no sistema produtivo. É neste sentido que o *design*, como plano que antecipa objectivos, meios, recursos e coordena as respectivas actividades como um todo funcional, tende a homogeneizar o tempo e o espaço e a traduzir por desenvolvimento uma dimensão de futuro que se exprime em termos de balanço entre o *preço do esforço* (pesado em tempo e dinheiro) e a “rentabilidade a médio prazo” (BOLTANSKI/THÉVENOT, Ib.: 258).. Como reconhece PRATT, no passo acima citado, o principal mérito do design curricular é o de economizar tempo e esforço, reduzindo o *stress*, sendo a própria comunicação planificada uma variável instrumental ao serviço da eficácia. Teremos de reconhecer que, reduzido o trabalho a tarefas planificadas, o *stress* parece inscrever-se nelas como uma consequência inevitável, mesmo que o recurso à comunicação e à coordenação visem limitar os seus efeitos. É a própria concepção de trabalho, tal como foi elaborada no âmbito da produção industrial, que conduz a essa inevitabilidade. Na verdade, o trabalho foi reduzido a um potencial de actividade (BOLTANSKI/THÉVENOT, Ib.: 255), cujo objecto e formas de aplicação se tornam independentes dos modos de relação particulares com essa actividade, resultando daí que o que é significativo, para definir a qualidade dessa actividade, é, apenas, o tipo de funcionalidade do produto, ou seja o seu grau de integração espaço-temporal no mundo dos objectos. Daí, a importância da planificação, coordenação, hierarquização e seriação das tarefas como componentes da actividade, a qual tende, idealmente, para a simplificação, ou melhor, atomização do trabalho, cuja incidência sobre o sujeito do trabalho produz a sua própria robotização.

O triunfo da Pedagogia por Objectivos e a intencionalidade operatória a que se vincula (os sistemas de avaliação) que na sua

elaboração mais refinada e voluntarista (BLOOM) parece fundar-se num behaviorismo da segunda cibernética (LERBET, 1995: 240)⁴⁵ representa o esforço mais avançado para banir a pedagogia do acto educativo em nome duma eficácia face à qual desaparece todo o significado que não seja redutível ao comportamento que se quer modificar. Importa salientar que esta visão da educação, na verdade assumidamente instrução, é a expressão mais consequente duma visão da ciência que se legitima em tecnologia que produz a própria acção humana, condicionando-a a objectivos, cujos critérios de definição relevam duma concepção de sociedade como um objecto totalmente administrável.

Neste caso, as decisões estão prè-montadas (PRATT, s/d) e GAGNÉ (1974)⁴⁶ e o problema da sua execução depende,

⁴⁵ LERBET, G. (1995): *Les nouvelles sciences de l'éducation*, Paris, Éditions Nathan. Embora se tenha como paradoxal, a expressão usada para caracterizar as propostas didácticas de BLOOM visa pôr em relevo uma concepção de trabalho do professor que é a tal ponto tecnologizada, em termos de rigor e eficácia dos juízos de avaliação necessários ao controlo do processo de aprendizagem, que parece ser assistido por um mecanismo de autocontrolo. Para uma perspectiva crítica, ver McNEIL, J. (1985): *Curriculum*, Boston-Toronto, Little, Rrown and Company; BERTRAND, Y (1991): *Teorias contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget

⁴⁶ - PRATT, D.: *Curriculum, Design and Development*, San Diego, New York, Harcourt Brace Jovanovich, Publishers; GAGNÉ, R. M. (1974): Educational technology as technique, in Elliot W. Eisner and Elizabeth Vallance (eds.), *Conflicting conceptions of curriculum*, Berkeley, Cal.: McCutchan, 1974, pp. 50-63. A este propósito, atente-se na seguinte afirmação de PRATT (Ib.:10): "a tarefa tecnológica é a de, apenas, resolver

fundamentalmente do complexo de meios tecnológicos utilizados e da pericia na sua utilização, entendendo por isso toda a utensilagem que concorra para tornar o processo de ensino/aprendizagem eficaz, o que inclui desde sistemas de programação até aos meios electrónicos. Como diz Y. Bertrand,

“um exército de especialistas precipitou-se sobre o acto educativo e deu-lhe um tratamento de...especialista....É forçoso constatar que a cibernética e a sistémica, tecnologias de controlo, foram utilizadas pelo professor para melhor dominar o processo educativo. Paradoxalmente, este controlo passou docemente, como areia na ampulheta, do professor para os especialistas” (1991: 104).

A especialização técnica que supõe, retoricamente, uma relação individualizada com o aluno, reforça na verdade a individualização dos processos de trabalho do professor, não só porque a especialização é representada como uma mais valia individual, como produz efeitos institucionais que se traduzem em diferenciações estatutárias e hierárquicas a que, por norma, estão afectados conteúdos funcionais que retalham, redistribuem e compartimentam o trabalho profissional. É evidente que esse é o desígnio que preside à especialização – a de restaurar uma espécie de neo-taylorismo indispensável ao controlo e à eficácia, preocupação que se tornou central na definição do sentido das reformas educativas a partir da década de 80.

A explosão escolar posterior à Segunda Grande Guerra e a luta pela hegemonia mundial entre os dois blocos que, então, se constituíram (e que, tanto no plano material, como ideológico,

problemas; a sua função não implica submissão a valores ou a pessoas para além do problema imediato da situação. Nem ao tecnólogo se exige que tome decisões acerca de quais são os problemas a resolver.”

fomentou essa mesma explosão), aprofundam uma lógica de desenvolvimento da escola, onde as funções de legitimação política, de regulação social e de eficácia, sendo centrais para a institucionalização da vida colectiva, implicam uma centralização crescente dos modelos de formação profissional dos agentes educativos que, em boa obediência aos próprios princípios de legitimação, cada vez é menos viável em termos de saberes administrativamente tutelados, conforme DURKHEIM, como vimos, tinha estabelecido.

É nesse sentido que, segundo a expressão de LABAREE (1992), o movimento da *profissionalização do ensino*, como um processo explicitamente conduzido segundo metodologias científico-técnicas dirigido à formação de professores⁴⁷, adquire uma grande importância nas estratégias políticas das reformas educativas, a partir dos anos 60, com um crescendo significativo

⁴⁷ - Embora LABAREE vise aqui a profissionalização mais numa perspectiva de início ou entrada na carreira, tal como, predominantemente, foi preocupação nos Estados Unidos, a problemática a que se reporta, bem como o modelo que lhe serve de pretexto, envolvem questões igualmente pertinentes para a formação em geral que, de resto, se encontram repercutidas em muitos outros países, inclusivé, no nosso. PERRON, LESSARD e BÉLANGUER (1993) dizem textualmente: *Dum lado e doutro do Atlântico nós assistimos, assim, a um movimento convergente sobre a importância duma profissionalização do ensino e da formação (cujos contornos continuam por definir, antes de mais pelos principais interessados) como elemento essencial na solução da 'crise' da educação*". Ver a este propósito, designadamente, POPKEWITZ, Th (1994); BOURDONCLE (1993); CHARBONNEAU (1993); DER MAREN (1993); HUBERMAN (1993).

nos anos 80, movimento que tem a sua origem nos Estados Unidos, mas donde se difunde rapidamente⁴⁸. Tal movimento converge no sentido de aproximar o exercício da função docente dum tipo de profissionalidade que, historicamente, se constituiu em torno do que LABAREE (p.125) designa como

“dois elementos-chave que fazem parte inequívoca de toda a pretensão bem sucedida a um estatuto profissional: o conhecimento formal e autonomia do local de trabalho. A partir desta perspectiva, a pretensão ao estatuto profissional repousa num simples contrato: a competência técnica é trocada por autonomia técnica”⁴⁹.

⁴⁸ - Em Portugal, é possível reconhecer expressões deste movimento nos modelos de profissionalização e de formação em serviço, implementados na segunda metade da década de 80, cujas características formais derivam do facto de comportarem uma componente académica baseada nas Ciências da Educação e uma componente prática, desenvolvendo-se nas escolas, ambas, porém, sob a tutela das instituições do Ensino Superior. Ainda que comunguem de algumas preocupações centrais que animaram o movimento da profissionalização oriundo dos Estados Unidos, como, por exemplo, a formação científico-técnica especificamente profissionalizante sob a forma de diploma académico, bem como a argumentação da qualidade e da eficácia do ensino, a verdade é que a lógica da iniciativa não a faz depender directamente dos mecanismos do mercado, mas do que então foi invocado como medidas de “completamento de habilitações e actualização”, a que anda associada a recente implantação da rede das Escolas Superiores de Educação (Cf. CAMPOS, 1989, NÓVOA, 1995).

⁴⁹ - Os modelos de formação de professores, do ponto de vista da sua formalização, têm acompanhado, com uma visível fidelidade, as orientações teóricas que têm caracterizado a

LABAREE articula a emergência deste movimento e a sua recrudescência nos anos 80 com uma estratégia de implementação baseada no mercado em vez de numa estratégia política⁵⁰. A vantagem que daí advém resulta do facto de que, pelo mercado, se criam incentivos para que os professores, individualmente, se empenhem em possuir padrões de qualidade certificada, pela qual possam concorrer no mercado de trabalho, “enquanto que a estratégia política (por exemplo, as exigências de certificação por mandato do Estado) apenas podem estabelecer critérios mínimos para entrada na profissão” (131). O movimento da profissionalização insere-se assim num processo de transformação dos mecanismos de controlo do exercício profissional em correspondência com as transformações operadas no sistema socio-económico e político, cujos regimes de regulação macro-centrados entraram em desagregação à medida que o progresso tecnológico desestruturou a articulação entre produção e consumo, arrastando consigo as velhas categorias reguladoras próprias do mundo industrial (BOLTANSKI/THÉVENOT, 1991: 252-262), CASTEL, 1995:383-460).

evolução da psicologia experimental, especialmente da que se cuitava sob o impulso anglo-saxónico. Assim, por exemplo LOWYCK (in ANGULO, 1988), apresenta vários paradigmas de formação, tal como eles se constituíram historicamente, onde podemos reconhecer aquela fidelidade à psicologia.

⁵⁰ - POPKEWITZ, (l.c.) acentua no movimento da profissionalização um processo complexo, onde convergem uma estratégia de despolitização do ensino, uma intencionalidade de gestão do sistema de ensino sob a forma de um redireccionamento das metas de aprendizagem e uma naturalização da profissão por via da socialização técnica.

A autonomização da formação relativamente a valores directamente políticos e a sua subordinação à lógica do mercado com intermediação da ciência e da técnica traz como consequência a desresponsabilização do Estado, (que é, na verdade, uma antecedência como efeito procurado), não apenas na perspectiva das decisões de carácter administrativo ou financeiro, mas, mais vastamente, na definição dum modelo de desenvolvimento social para o qual a contribuição da educação se tem como particularmente relevante.

O facto de a sua definição, que inclui os respectivos processos de regulação, se deixar entregue aos mecanismos de mercado supõe que a sua indispensabilidade no mundo contemporâneo a torna universalmente desejável e que é essa convergência dos desejos que a institui como base de legitimação duma ordem comum, já que ela resulta da possibilidade de participação de todos segundo uma lógica de investimento pessoal de maior ou menor intensidade conforme, por um lado, o cálculo e as expectativas próprias e, por outro, o sentido do movimento dos outros concorrentes que é, aliás, o que determina o valor. O desejo e o cálculo ou a gestão das oportunidades, que implica simultaneamente o controlo de si e a atenção aos outros no seu movimento relativamente aos objectos em transacção, redonda num processo de responsabilização pessoal que é, ao mesmo tempo, o motor da vida social⁵¹. Esta visão do mercado

⁵¹ - O carácter formativo no sentido do desenvolvimento de competências socio-morais através do exercício da actividade económica baseada no mercado como actividade comunicativa, foi exemplarmente exposto por G. MEAD (in PHARO, P. (1993: 144): *Le sens de l'action et la compréhension de l'autre*, Paris, L'Harmattan): " Se nós reconhecemos que um individuo se realiza a si mesmo, realiza a sua própria consciência na

como forma de disciplina social em nome dum egoísmo que tem de incorporar o egoísmo dos outros como condição da sua própria preservação é consubstancial à ordem do mercado, como afirmam BOLTANSKI/THÈVENOT (249). Para que esta ordem funcione é essencial que este egoísmo seja neutralizado ao exercer-se na troca de bens e serviços, (isto é, que seja reconhecido um regime de equivalência entre os bens ou serviços trocados através do preço, que é a prova de que o interesse comum foi realizado), mas é também essencial que, a todo o tempo, esse egoísmo se renove, sendo, por isso, que ele é poderosamente investido da retórica da qualidade por parte da oferta.

É neste contexto que o ensino é trabalhado como um objecto cuja qualidade não pode ficar apenas dependente de interesses gerais abstractamente definidos, seja segundo uma lógica cívica, seja segundo uma lógica industrial. Nem a imperatividade da

identificação de si mesmo com os outros, então nós podemos dizer que o processo económico deve ser um daqueles no qual o indivíduo se identifica ele próprio com os clientes possíveis com os quais troca os objectos, que ele deve estar permanentemente em vias de construir meios de comunicação com estes indivíduos para ter êxito neste processo e que, ao mesmo tempo que este processo está fortemente centrado sobre o seu próprio eu (*self*), ele deve inevitavelmente conduzi-lo a tomar em consideração, cada vez mais, a atitude concreta do outro. Se qualquer pessoa pretende ter êxito na execução dum processo económico, então deve entrar numa relação cada vez mais estreita com o outro indivíduo, identificar-se, ela própria, não somente com o objecto particular da troca, mas descobrir o que é que ele quer e porque o quer e quais serão as condições de regulamento, o carácter particular dos bens desejados e assim por diante”.

norma, nem a funcionalidade estrutural das competências são compatíveis com uma dinâmica social onde o valor passa a definir-se pela iniciativa e pela inovação. A qualificação e os critérios que presidem à sua definição deslocam-se das estruturas socio-políticas e das relações espacio-temporalmente enformadas sobre as posições no trabalho para a subjectividade dos actores.

A articulação entre o discurso da qualidade, como qualificação de entidades individuais e o movimento da profissionalização do ensino, entendido como a expressão duma exigência de alto nível científico e técnico a que os professores devem submeter-se como forma do reconhecimento da autonomia a que terão direito no seu posto de trabalho, supõe que a qualidade é obtida através do esforço investido na formação, que é simétrico da qualidade do produto a obter. Daqui resulta que o movimento da profissionalização do ensino é assim indissociável duma estratégia de requalificação das instituições de formação de professores, o que, por sua vez, é inseparável dum processo de requalificação do estatuto dos saberes, cuja natureza é submetida a uma transformação que, sendo substantiva, é sobretudo simbólica, (o que, evidentemente reforça o seu teor substantivo). O alto nível de competências, associado à autonomia do exercício profissional, numa lógica enformada por valores de troca, supõe um critério de valor associado à sua raridade e, portanto, à sua capacidade selectiva.

A criação e/ou desenvolvimento de cursos superiores e universitários, bem como a proliferação de especializações que, no seu âmbito, se instituíram a partir da década de 80, se bem que, pelo menos entre nós, admitam outras lógicas que não as exclusivamente mercantis (no sentido forte que lhe é dado pelo movimento da profissionalização do ensino), concretizam de todo o modo uma perspectiva estratégica em que a reforma do sistema

educativo, sob o signo da qualidade, é associada à imprescindibilidade de saberes científicos e técnicos especializados, qualitativamente diferenciados dos saberes práticos, confundidos estes com saberes de opinião, ou saberes profanos, perspectiva em que convergem tanto as autoridades político-administrativas, como as corporações profissionais das instituições de formação, como ainda os representantes das associações profissionais e sindicais de professores e educadores.

LABAREE tende a ver nesta convergência de interesses diferenças acentuadas de expressão: se para as autoridades político-administrativas e para os grupos sociais dominantes, a lógica da qualidade permite a introdução de critérios de diferenciação e de hierarquização que, no interior do sistema, viabiliza uma forma de controlo sob a forma de competências especializadas, e se para as instituições de formação representa uma oportunidade de afirmação e aprofundamento numa área de estudos que, tradicionalmente, é vista como marginal, dada a sua dificuldade em submeter-se aos parâmetros do método científico, tal como saber académico o cultiva⁵², para o corpo dos

⁵² Se aquilo que, hoje, se designa por *Ciências da Educação* aparece, em França, ao nível da sua institucionalização universitária, na segunda metade da década de sessenta, o reconhecimento tardio da sua dignidade académica revela, desde logo, um longo contencioso entre aquilo que é suposto ser a sua especificidade científica e aquilo que é representado, institucionalmente, como o saber académico. Este contencioso é tanto mais significativo quanto é verdade que algumas das disciplinas integradas no curso *Ciências da Educação*, já faziam parte, de há longa data, do currículo universitário, como a Psicologia, a Sociologia e, mesmo, a

agentes de ensino o movimento da profissionalização corresponde a uma aspiração de clarificação de uma identidade que se foi degradando, social e economicamente, de que é expressão maior a acentuada femininização da profissão que é denunciada pelo próprio movimento feminista à medida que a velha metáfora ideológica da escola associada à figura maternal se torna politicamente insustentável (LABAREE, 132).

O facto de essa convergência de interesses residir na valorização científico-técnica não é, propriamente, uma questão nova. Já o referimos . O que, porém, é novo, e não apenas nos Estados Unidos (KING, 194), é a amplitude do movimento, a sua coesão e o tom propositivo e apodítico das suas teses, a que não deve ser estranho nem o sentimento de frustração profissional, nem a ausência do que se designa por eficácia do sistema, nem a qualidade institucional daqueles que sustentam publicamente a urgência das medidas⁵³.

Pedagogia. - As cátedras de Pedagogia em Paris (auxiliar, em 1833, ordinária em 1887), Lião, Bordeus e Toulouse, todas na década de 80, inscrevem-se numa lógica de iniciativa político-institucional que SCHRIEWER (l.c.) caracteriza do seguinte modo: "do que se tratava era de legitimar a obra da reforma, de cimentar a sua razão de ser e criar uma tradição, de conquistar a opinião pública e, com tudo isso, de expor teoricamente a unidade e a homogeneidade do sistema educativo estatal"(157).

⁵³ - O autor que vimos seguindo aponta os relatórios da Carnegie Corporation e do Holmes Group (*A Nation Prepared: Teachers for the 21 st Century* e *Tomorrow's Teacher*, respectivamente), como sendo particularmente relevantes para a compreensão do sentido desta estratégia de valorização profissional com base em competências científico-técnicas, dada

A permeabilização entre o escolar e o não-escolar, a diluição de fronteiras entre a escola e a vida que exprime uma complementaridade contraditória entre a massificação escolar e a necessidade de especialização distintiva permanente, como condição de qualificação no mercado de trabalho através dos diplomas e certificações, trazem como consequência a necessidade de pensar o ensino como uma actividade que evite, por um lado, a sua proletarização e o seu enquistamento em movimentos corporativos sustentados em mecanismos de auto-defesa, legitimados na denúncia dum neo-liberalismo indiferente à dignidade humana e, por outro, a reivindicação dum espaço de autonomia profissional que faça das práticas profissionais um espaço de afirmação identitária que não resulte apenas duma prática acumulada, sem valor negocial, nem especificidade social relativamente a outros práticos. Trata-se, em síntese, de combater a condição de agente e funcionário num contexto em que o respectivo valor intrínseco e extrínseco (auto-e hétero-atribuído) perde referencialidade material e simbólica e de assegurar ao exercício profissional as condições específicas que o identifiquem como uma carreira independente de outros critérios que não sejam os científico-técnicos estabelecidos para a profissão. É aqui que entra a investigação científica especializada como referente fundamental de formação profissional.

Como é evidente, o que constitui a questão crítica desta formação especializada é a possibilidade de estabelecer e

por um lado a qualidade institucional dos seus membros (a primeira incluindo uma elite de responsáveis políticos, executivos, e representantes de uniões de professores; a segunda, um consórcio de decanos de instituições de formação) e, por outro, a proximidade de paradigma científico que os unia, na tradição psicologista e racionalista (LABAREE, 143).

controlar competências que assegurem por si mesmas o exercício profissional competente. No movimento da profissionalização do ensino, a questão crítica é iludida ao pressupor-se que o exercício profissional competente deve centrar-se no ensino e não na educação, embora a questão não seja expressamente assumida, enquanto tal. É nesse pressuposto que a *Board National for Professional Teaching Standards* “com o fim de criar um programa nacional para reconhecer e certificar os bons professores e promover o estatuto da profissão” (KING, l.c.:95) e na sequência dos relatórios da *Carnegie Corporation* e do *Holmes Group* estabeleceu cinco princípios que os professores devem respeitar para serem certificados pela *National Board Certification*. São eles os seguintes:

1 - Os professores comprometem-se com os estudantes e com a sua aprendizagem; 2 - Os professores conhecem as matérias que ensinam e sabem como ensinar estas matérias aos estudantes; 3 - Os professores são responsáveis pela gestão e monitorização da aprendizagem dos estudantes; 4 - Os professores reflectem sistematicamente acerca da sua prática e aprendem com a experiência; 5 - Os professores são membros das comunidades de aprendizagem (KING, l.c.:97).

Para efeitos de atribuição do certificado nacional, estes princípios são acompanhados de processos de avaliação que incluem “uma variedade de procedimentos técnicos que vão desde a tradicional escolha múltipla e ensaios metodológicos até entrevistas, *portfolios*, demonstrações simuladas e observação em situação” A certificação, atestando as competências exigidas no trabalho profissional, desde a primeira infância até à adolescência, contemplará quatro áreas de proficiência do professor: conhecimento profissional geral, conhecimento específico do nível de desenvolvimento dos estudantes a ensinar,

amplitude do conhecimento da matéria de ensino, profundidade do conhecimento da matéria a ensinar.

O que é interessante na formulação destes padrões de qualidade é a positividade que preside à sua enunciação, mesmo quando eles incluem o exercício de competências cuja aquisição não é da ordem do científico, nem do técnico, como a de que “os professores reflectem sistematicamente acerca da sua prática e aprendem com a experiência” ou a de que “os professores são membros de comunidades de aprendizagem”. De resto, parece ser de relevar o princípio da indistinção, quanto à sua natureza, que é adoptado pela *Board National* no estabelecimento destes padrões de qualidade, como se eles fossem mutuamente constitutivos duma unidade interna e coerente, necessária à coerência e unidade da profissão.

Que significado atribuir à presença deste princípio de indistinção que implica apreender como um *contínuum* de competências o que não é, de facto, homogêneo entre si? Na verdade, que os professores tenham de comprometer-se com os seus alunos e com a sua aprendizagem ou que tenham de conhecer as matérias que ensinam e o modo como ensinam estas matérias aos seus alunos, compreende-se que constituam qualidades desejáveis dum bom profissional, mas não se é obrigado a reconhecer que há uma relação de continuidade entre uma coisa e outra de modo a poder sustentar-se que há uma implicação mútua. Esta indistinção ou esta relação de continuidade entre o domínio das atitudes (a que pertence o compromisso) e que implica uma referência ao sujeito e o domínio dos saberes científicos e didácticos que implica uma referência ao objecto ou, se quisermos, esta indistinção entre o domínio prático e o domínio teórico traduz uma exigência-chave para o movimento da profissionalização do ensino que, obviamente, não pode ser tematizada, enquanto tal, por ele, uma

vez que esse é o seu pressuposto necessário à distinção profissional, quando se promove o estatuto profissional justamente com base no argumento da eficácia que decorre da competência científica e técnica.

Que esta competência possa ser ampliada pela experiência ou que os professores tenham de pensar sistematicamente a sua prática, como propõe, igualmente, a *Board National*, poderia significar alguma limitação ao paradigma científico-técnico e a adopção dum outro paradigma que permitisse a construção de saberes locais, com recurso a práticas reflexivas que são reinterpretações condicionadas intersubjectivamente. Parece, todavia, improvável esta visão do saber, porque ele é incompatível, não só com a natureza do saber padronizado, necessário à sua certificação nacional e com os processos da sua produção e distribuição a partir das instituições de formação, como também com os efeitos sociais e políticos que eles são chamados a exercer. Neste contexto, a alusão às práticas reflexivas e à experiência parece poder entender-se mais num registo de reforço dos saberes teóricos no sentido de que a reflexão permite actualizar as potencialidades de teorias já estabelecidas⁵⁴ e, portanto, uma aplicação mais precisa de

⁵⁴ - Este parece ser o sentido veiculado por FORMOSINHO (1987: Profissionalização em serviço - um projecto educativo de formação profissional de professores, in *Psicologia*, V, 3: 351-369) que é, aliás, entre nós, um dos representantes qualificados do movimento da profissionalização do ensino, quando afirma: "Pressupõe-se que é preciso preparar teoricamente os professores em Ciências da Educação, pois a inovação resulta do encontro de um problema prático com uma teoria que produz uma hipótese de solução desse problema". Segundo esta formulação, pese embora o equívoco possível por efeito da

princípios anteriores, do que num registo de produção de novos conhecimentos, que é um processo de transformação de relações e, portanto, de contextualização subjectivada.

Este entendimento sobre as relações teoria/prática é, aliás, consistente com a análise que LABAREE faz sobre o modelo de investigação dominante no campo da produção de conhecimentos sobre que se estruturam os modelos de formação de professores pelas instituições de formação no âmbito do movimento da profissionalização. Depois de reconhecer, com SHULMAN, que o paradigma processo-produto, que presidiu longamente à produção dos conhecimentos utilizáveis, como legítimos, na estruturação do campo educativo, sofreu algumas perturbações em favor duma abordagem cognitiva, tanto relativa aos professores como aos alunos, que coexistem com orientações interpretativas (sob a designação frequente de investigação

linguagem metafórica utilizada, está sugerido que há uma relação causal entre teoria, hipótese e solução, como via normal de resolver problemas práticos. Está sugerido, ainda, que o que acciona este mecanismo é a reflexão que resulta do *encontro de um problema prático*. A reflexão é assim um movimento de retorno mental (supõe-se) às potencialidades da teoria, em cujo leque se encontrará uma hipótese que se ajusta ao problema. Parece ser difícil, se esta interpretação é legítima, não reduzir a inovação a processos tecnológicos de acção, com a hipótese a fornecer os respectivos meios, que, evidentemente, reduz o *problema prático* a problema técnico, isto é, a um problema que se situa ao nível do produto funcionalmente definível. Se, porém, o problema prático é um problema de sentido como são, em geral, os problemas em educação, a reflexão não é um retorno a um catálogo mental que, de resto, nunca existe, puro, mas um questionamento auto e hetero-projectado da **relação** na qual se dá o *encontro com o problema prático*.

etnográfica) e com uma “preocupação reflexiva e contextualizada do conhecimento que é mais prático do que teórico” (LABAREE, l. c. :142), o autor em referência conclui:

“Todavia, o paradigma científico original desenhado sobre a psicologia educacional parece solidamente entrincheirado⁵⁵. (...) E a deslocação dos parâmetros comportamentais para os parâmetros cognitivos, que Shulman retrata como mudança de paradigma, representa apenas uma expansão numérica das variáveis empregues dentro do que é ainda um modelo psicologista e racionalista formal. Embora

⁵⁵ - LABAREE (l.c.:142/143) lembra que a persistência deste paradigma se deve ao facto de sobre ele continuar a presidir o que é considerado a pedra de toque do método científico, independentemente do objecto a que se aplica, que é a observação, a experimentação e o controlo e evoca a esse propósito o protagonismo que desde os anos 60 tem assumido no campo da orientação educativa nos Estados Unidos a obra *Handbook of Research on Teaching*, uma publicação da AERA (*American Educational Research Association*) com edição de GAGE que, no prefácio, lamentando a insuficiência científica de muitas obras escritas sobre a educação e o ensino até então, justifica a necessidade do *Handbook* como “remédio para esta condição – (que é o de) produzir sobre o ensino um contacto mais frutuoso com as ciências do comportamento” (citado por LABAREE, p.141). Lembre-se que no horizonte da crítica da AERA estava a figura e a obra de DEWEY, cuja orientação epistemológica e pedagógica se havia oposto à do behaviorismo primitivo de THORNDIKE *and company* (LABAREE, *Ib.*) declarando que a ciência pode desempenhar um papel de ajuda aos professores, mas não de autoridade: “nenhuma conclusão da investigação científica pode ser convertida directamente em prática educativa” (citado por LABAREE, *Ib.*). Cf., ainda, CARVALHO (1988).

tenham surgido alternativas a este modelo, elas operam apenas nas margens da estrutura central da investigação sobre o ensino”⁵⁶.

O movimento da profissionalização do ensino, ao tentar centrar-se sobre o conteúdo funcional da profissão na expectativa de a poder legitimar como um conjunto de actos técnicos cientificamente fundados corresponde a um processo que, objectivamente, admite a separação entre factos e valores, processo que , na ordem prática, significa ou a sua fusão, sendo, por isso, possível tornar equivalentes os termos “ensino e

⁵⁶ - Entre nós, deve reconhecer-se que alguns investigadores têm vindo a fazer um esforço sistemático no sentido de reabilitar criticamente o lado oculto e periférico do saber em educação, mobilizando nesse sentido não apenas as contribuições oriundas de paradigmas científicos que privilegiam o pensamento interdisciplinar e micro-sistémico, como a reflexão crítica, empiricamente apoiada, tanto no desenvolvimento das práticas de formação em contextos de trabalho como, simetricamente, nas práticas políticas e académicas que desvalorizam, objectivamente, o sentido formativo do trabalho colectivo. Ver a este propósito CORREIA, (designadamente 1994 e 1997) e NÓVOA (1995), onde se pode ler, nomeadamente (p. 27): “...é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.

educação" ou a sua subalternização em ordem privada, o que remete a sua resolução para uma esfera exterior à escola.

Esta obliteração do *educativo* ou a sua irrelevância, se significa a sua dissolução sociológica enquanto objecto que deixou de poder ser parametrado por marcas institucionais claras ou claras posições ideológicas, foi, de qualquer modo, *preparada cientificamente* pela sua transformação em *factos educativos*, como fez DURKHEIM, identificados com um conjunto de factos *empíricos* sujeitos a uma ordem institucional. Como esta ordem empírica é institucionalmente móvel, o seu referencial educativo sê-lo-á também. Ora, é o movimento empírico dessa ordem institucional que o movimento da profissionalização do ensino não discute, assumindo que o ensino cumpre uma função pedagogicamente indiferente. Podemos, então, reconhecer que a redução da educação ao ensino, como acto técnico, é um prolongamento avançado da teoria dos *factos educativos* que, para DURKHEIM e BINET, tinha permitido a sua redução à integração moral e social e à administração escolar e profissional, respectivamente.

Esta visão da educação, como institucionalização das práticas, que é um processo de supressão da sua diversidade real, a qual, aliás, à medida que se torna mais complexa, mais recomenda aquela institucionalização, procura objectivar nas actividades de ensino uma centralidade profissional que, por via do mercado, ao mesmo tempo que promove valores simbólicos e materiais, como o estatuto social e económico, disciplina e faz disciplinar o trabalho próprio e alheio, estimula o mérito e a concorrência como base da ordem social e reforça o pressuposto ideológico da responsabilidade individual, enquanto fundamento e princípio do funcionamento moral e social.

A expressão institucional e curricular que as ciências didácticas e de avaliação alcançaram no âmbito das Ciências da Educação participa activamente deste processo de profissionalização, onde é impossível não ver os efeitos da pressão social e económica sobre o sistema educativo que, assim se desvincula, cada vez mais, duma reflexão autónoma sobre a realidade educativa. Reconhecendo essa orientação em que a Didáctica representa crescentemente um *modus operandi* substitutivo da relação pedagógica, M ALTER (1994:13) adianta que (a Didáctica)

"é um termo que cada vez se emprega mais, em detrimento, aliás, do de pedagogia; é um dos ramos das ciências da educação que se desenvolveu imenso nos últimos quinze anos, como releva AVANZINI: 'O termo didáctica viu aumentar a sua frequência de utilização', tornou-se, até, onnipresente nos discursos, bem como nas investigações, depois que as didácticas das diversas disciplinas começaram a constituir-se em disciplina científica".

Esta mesma tendência é assinalada na realidade portuguesa, quer ao nível da investigação que se vai produzindo (CORREIA e STOER, 1995: 65), NÓVOA, 1996:90), quer ao nível das preocupações dos professores (CORREIA e al. (1997), o que configura uma representação do campo educativo como uma questão dependente do seu equacionamento técnico-científico.

Quando, porém, se procede à avaliação dos efeitos dessa tendência, designadamente no âmbito da investigação produzida e tendo em conta os seus resultados, directos ou indirectos, sobre as práticas profissionais - justamente o que se visava transformar e legitimava a tendência, - são negativos os juízos

emitidos, alguns francamente negativos (Cf., v.g. LERBET, 1986; THURLER, 1992 ⁵⁷)

A título exemplificativo, recorde-se o contributo que, a este propósito foi dado pelo Seminário dedicado às relações da investigação para o desenvolvimento em educação com as políticas e práticas educativas, organizado conjuntamente pelo IIE e o CERI da OCDE, realizado em Abril de 1994 e de que nos dá conta "A Investigação Educacional em Portugal", obra organizada por B.PAIVA CAMPOS, acompanhado, de resto, de muitos outros testemunhos. É justamente o autor referido que assinala que

"a investigação em educação está na primeira fase do seu desenvolvimento e são baixas ou nulas as expectativas dos actores sociais, dos políticos e dos profissionais de educação, relativamente ao possível contributo da investigação educacional para a resolução daqueles problemas" (Ib. p.9).

⁵⁷ LERBET, G.(1986): "Formation des Maîtres et Alternance", in *Les Sciences de l'Éducation et la Formation des Enseignants*, p. 119, .. (Interventions du Colloque de 2,3 et 4 de Décembre de 1986), GEP, 1988, Lisboa: "Lorsqu'on ose regarder l'évolution de l'éducation en s'efforçant de maîtriser ses a priori et ses convictions, on constate que le corps qui s'est constitué et qui se constitue dans la recherche n'a que peu d'influence sur les praticiens": ver, p. 126 ; THURLER (1992)⁵⁷:Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques , in *L'Efficiency de nos systèmes de formation*, session 4, Sur la dynamique du changement. Les systèmes de formation et leurs contextes, Neuchâtel)

Na mesma linha, se exprime o perito da OCDE aí presente, A. TUIJNMAN que, relatando o último encontro dos Ministros da Educação da OCDE, em Paris, no ano de 1990, destinado a fazer o balanço do investimento em investigação educacional e desenvolvimento nos últimos cinco anos, refere que alguns ministros apontam "o estado de fragmentação e incoerência nos programas educacionais, as agendas de investigação mal definidas, a falta de síntese e insuficiente reflexão sobre aplicações e consequências. Houve o sentimento entre os participantes de que a investigação para educação e desenvolvimento não atingiu as expectativas e que, consequentemente, o decréscimo na atribuição de fundos será justificado".

Estas queixas vêm de longe, como é possível reconhecer, por exemplo, em MIALARET (1980): 84) quando diz:

"Existe um fosso muito profundo entre os práticos e aquilo a que se pode chamar os teóricos da investigação",

o que permite pensar que elas não derivam, propriamente, dum défice de maturação temporal, como insinua CAMPOS, mas duma postura teórica e metodológica que tem transformado as necessidades do sistema global em objecto de investigação visando as transformações das práticas, como se as respectivas lógicas fossem isomorfas. O facto de, a nível institucional, tanto no plano da administração central, como no da coordenação da investigação, alguns responsáveis terem disso consciência (e uma outra obra de que CAMPOS é organizador (1996), é prova disso, como também o é um novo modelo de investigação que está em marcha, visando comprometer a investigação com os problemas concretos das escolas) talvez não baste para inverter a lógica dominante na prática da investigação que assenta, antes de mais, na produção de legitimidades científicas, indispensáveis

à regulação dos mecanismos académicos, (como é, aliás, o caso deste trabalho e como, em termos gerais, é espontaneamente reconhecido por CACHAPUZ na obra em referência⁵⁸).

A produção de legitimidades científicas que se guiam por interesses práticos prioritariamente comprometidos com modelos de cientificidade cujo reconhecimento institucional é tanto mais viável quanto menos heterodoxo – a mesma heterodoxia tem de ser ortodoxamente justificada – determina que o objectivo da investigação seja orientado por uma racionalidade mais votada a

⁵⁸ - Cf. CACHAPUZ, A F.(1996): Que investigação para a melhoria da educação, in *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*, Lisboa IIE, onde se lê a páginas 122: “O reduzido impacte educacional da investigação reflecte antes de mais a dificuldade de conciliar culturas, formações e interesses diferenciados entre investigadores, formadores e outros responsáveis educativos. A questão não é de tais aspectos serem (necessariamente) diferentes, mas sim de serem frequentemente contraditórios. Por exemplo, como conciliar a progressão académica dos docentes universitários, estreitamente ligada à publicação de estudos em jornais/revistas da especialidade, com o acesso a esses mesmos estudos (em particular se publicados em jornais e revistas estrangeiras) por professores?”. Embora o que aqui se afirma não se prenda directamente com a qualidade da investigação na perspectiva da sua articulação com a prática pedagógica, mas com a questão da sua acessibilidade por parte do público supostamente seu destinatário, o que é relevante é, justamente, o reconhecimento de que a prática da investigação (neste caso, universitária) não existe objectivamente para resolver os problemas da prática profissional dos professores em nome dos quais é feita, mas para resolver os problemas profissionais dos próprios investigadores.

produzir *verdades* do que a sugerir surpresas ou a provocar inovações, que aliás, em tese, devem estar previstas para serem reconhecidas, isto é, racionalmente calculadas para poderem ser (ou não) aplicadas.

E é isso que explica que os modelos de investigação educacional dominantes tenham tanta dificuldade em produzir eficácia para além daquela que, efectivamente, visam e que é a que se inscreve na manutenção do sistema cujas contradições estruturais se mantêm em função dos efeitos de que se alimentam. É ainda isso o que explica que alternativas que se foram perfilando, algumas delas claramente visando as práticas educativas como um trabalho de transformação do saber/fazer em acto, embora figurem no roteiro histórico das teorias educativas, nunca tenham passado disso mesmo, isto é, de *teorias*, o que, *trocado por miúdos*, significa ideias sem verificação experimental (que é, frequentemente conformidade funcional, no sentido de que é, pelo menos, institucionalmente viável) e, portanto, sem aplicação, nem aplicabilidade.

Se, neste contexto, invocássemos algumas dessas teorias, como a que foi patrocinada por MONTESSORI ou pelo Movimento da Escola Nova, não obstante a sua heterogeneidade, ou sob o impulso da Psicanálise, não o faríamos para reeditar o confronto entre concepções teóricas, como fizemos a propósito dos projectos filosóficos da modernidade educativa, mas no quadro de uma discussão, onde a questão da cientificidade das teorias educativas já não é definida em termos de aplicação *versus* inaplicação, mas em termos de produção de competências intersubjectivamente construídas, a que preside um tipo de saber que se interroga e não um tipo de saber que se aplica.

Reencontramos aqui um novo objecto para as ciências da educação que já não é o aluno como o indivíduo universal, já não

é a turma como espaço nacional ou o saber como conteúdo universal.

Esta nova concepção de cientificidade que se reclama duma intencionalidade compreensiva que remonta a Dilthey (HABERMAS, 1976:175 e ss) põe em evidência a necessidade de considerar como conhecimento científico não apenas aquele que é determinado por uma facticidade objectiva que, ao constituir-se, unilateraliza a experiência humana, tornando-a dependente do nexó objectivo das propriedades das coisas, instauradas em categorias, como se estas fossem o seu único objecto *adequado*, mas também aquele conhecimento que se produz *pre-cientificamente* ao tornar possível o processo de formação humana, de que faz parte o próprio conhecimento científico *explicativo*.

Nesta perspectiva, o mundo da cultura ou o mundo da vida, constituído na e pela intersubjectividade dos actos quotidianos a que a experiência social, mediada pela linguagem, dá uma aparente unidade e conformidade, institui-se num processo de produção de conhecimentos, cuja recuperação auto-tematizada é essencial à geração do sentido de que o próprio conhecimento nomológico pode ser portador, quando perspectivado sob a consciência crítica da neutralização da experiência subjectiva para se tornar objectivação da relação do homem com a natureza, com a sociedade e consigo próprio (ELIAS: 1993). É esse processo de auto-tematização ou de reflexão que permite ao homem reconhecer-se no próprio processo da ciência. Para isso, porém, terá de proceder ao invés do que procede a ciência normativa, não para a negar mas para a interpretar em função da experiência que ela negou para ser o que é. Este conhecimento pré-científico (no sentido em que é genético) é, então, pós-científico, no sentido de que só pode exercer-se quando se toma consciência de que o conhecimento da

normatividade científica é um obstáculo à compreensão da vida⁵⁹, entendida não já como adaptação (em função de comportamentos prescritos, como queria BINET, ou aprendizagem manipulada, como propôs WATSON⁶⁰, ou condicionamento, como pretendeu PAVLOV), ou não já como aplicação de regras sociológicas fazendo as vezes de valores universais.

A prioridade ao humano reinstaura obviamente a conflitualidade no seio das Ciências da Educação, já que este humano não é dedutível de nenhum enunciado nomotético (ele não é um caso particular duma Psicologia geral ou duma Sociologia ou duma Economia ou duma Antropologia), mas justamente um epifenômeno, isto é, uma manifestação de vida

⁵⁹ - Razão por que SANTOS (1989), postulando a necessidade duma dupla ruptura (do senso comum para a ciência positivista e desta para a valorização do senso comum, como sagesa do quotidiano), defende a ideia de que "as ciências sociais são epistemologicamente prioritárias em relação às ciências naturais" (p. 75)

⁶⁰ - É sempre oportuno lembrar a emblemática afirmação de WATSON, já que ela traduz, com maior ou menor grau de latência, todas as potencialidades que animam o espírito tecnocrático, quando aplicado à educação: "Dêem-me uma dúzia de crianças, bem constituídas e a espécie de mundo de que preciso para educá-las e comprometo-me, tomando-as ao acaso, a formá-las de maneira a fazer delas um especialista de minha escolha: um médico, comerciante, jurista ou mesmo mendicante ou ladrão, independentemente de seus talentos, inclinações, tendências, aptidões, assim como da profissão e raça de seus antepassados", citado por FRAISSE/PIAGET (1972:50): *Tratado de Psicologia Experimental*, volume 1, 2ª edição, Rio de Janeiro, Companhia Editora Forense.

híbrida entre a natureza e a cultura, cuja síntese, aberta e problemática, não é hipotetizável em variáveis numeráveis e, portanto, previsíveis, porque não pode fazer a abstracção nem do tempo nem do espaço, precisamente as variáveis cuja supressão tornou possível a emergência da ciência moderna, ao serem transformadas em formas “a priori”, na sequência da matematização do universo levada a cabo por NEWTON⁶¹ e estabelecidas por KANT.

O regresso do espaço e do tempo ao terreno das Ciências da Educação, ou seja a recepção da multiplicidade activa das experiências bio-socio-culturais, faz-se timidamente nas margens do sistema por obra da Psicanálise que teve, sobretudo, o mérito de minar a exclusividade do método de observação inspeccional como fundamento do saber, admitindo a importância da voz, sobretudo da voz ausente, silenciada ou transida sob o efeito unidireccionado do olhar institucional (MOSCONI, 1986); (FILOUX, 1987).

Independentemente de ter patrocinado múltiplas abordagens com resultados certamente discutíveis, que terão contribuído para uma visão da pedagogia que a terá tornado confundível com

⁶¹ - Segundo PRIGOGINE, I. e I.. STENGERS (1984: *Order out of Chaos* New York, Bantam Books), citado por DOLL, W. (1989: Foundations for a post-modern curriculum, in *J. Curriculum Studies*, vol. 21, nº 3, p.243) a data da apresentação pública da obra de Newton Philosophiae Naturalis Principia Mathematica, (28 de Abril de 1686) “*representa uma das maiores datas da história da espécie humana*”. A razão de ser da celebridade desta efeméride provém do carácter paradigmático que esta obra encerra para todo o pensamento científico e intelectual do Ocidente, “influência que se mantém ainda nas ciências sociais, inclusive na educação” (DOOL, p.243).

uma actividade social e profissionalmente inespecífica, de que terá resultado a desqualificação dos pedagogos (CORREIA, 1997), deve relevar-se, contudo, a sua contribuição para a definição duma prática educativa que tem cada vez mais dificuldade em reconhecer-se como aplicação de conhecimentos produzidos segundo metodologias positivistas, à medida que está dependente de outras vozes e da atitude clínica que as torna possíveis.

Poderíamos interrogar-nos, neste passo, sobre se não se trata duma reposição da velha metáfora que associa a acção do professor à do médico, para daí inferir o exercício da profissão docente como um misto de aplicação científica e de arte, como já se referiu anteriormente (Cf. Capítulo II da Segunda Parte). O efeito reivindicativo dessa versão era, então, o de favorecer uma visão científica da educação com base em princípios gerais, cuja articulação com as práticas apenas dependia da capacidade de engenho e de aplicação dos pedagogos. Ora, relativamente à nova metáfora, há diferenças de método e de objecto que a particularizam quando confrontada com a perspectiva aplicacionista.

Em primeiro lugar, de método: enquanto que na velha metáfora clínica, a atitude epistemológica se definia como descoberta, como se houvesse um objecto a descobrir (a causa das dificuldades com um estatuto semelhante à causa da doença, de ordem psico-fisiológica ou cultural, tipo défice) que seria pre-existente e exterior à situação e inerente à constituição ôntica do sujeito educando e o problema residiria em ser-se capaz de identificar as causas do disfuncionamento relativamente à norma, aos princípios gerais, e por isso ele é dominado pelo espírito da observação e da pesquisa (FRAISSE, 1972: 71), nesta nova metáfora o *problema* pedagógico é interpretado como sendo derivado do efeito da anterioridade e



exterioridade da norma, a qual, regulando a actividade pedagógica a partir da sua interiorização pelo professor/educador, impediria o estabelecimento de uma via de acesso à subjectividade do educando em formação na medida em que a sua própria subjectividade era ocultada (recalcada/sublimada) no comportamento normalizado⁶²,

⁶² - Está ainda por fazer, entre nós, o estudo socioanalítico dos processos de formação profissional dos professores, designadamente dos que presidiram ao modelo do estágio chamado clássico com exame de estado que vigorou até ao 25 de Abril de 1974. Todavia, poucas dúvidas restarão acerca do interesse de que tal trabalho se revistiria, se tivermos em conta o poder verdadeiramente modelador que, a partir desses processos, se exerceu sobre personalidade, as práticas e a cultura profissional de sucessivas gerações de professores do Ensino Secundário, especialmente do ramo liceal. Numa abordagem relativamente circunstancial e, além disso, perspectivada segundo preocupações que não se regiam explicitamente por uma intencionalidade socioanalítica, tivemos ocasião de participar num trabalho colectivo (Cf. PINTO, C., I. BORGES e M. MATOS, 1974, Lisboa, Edição de "O Professor") que propiciou o acesso a um conjunto de relatórios de estágio do ensino liceal relativos às décadas de 50/60 e princípios de 70, pertencentes ao arquivo do Liceu Normal, onde decorria o trabalho. Os extractos que, a seguir, se transcreve e que pensamos traduzir o tom geral dos restantes, não obstante o largo lapso de tempo representado, não podem significar, naturalmente, um processo que se pretenda anedótico para aqueles que nele participam; pelo contrário, a sua ritualização atesta-lhe um cunho de pertença e de identificação que não admite alternativa: "Pelo decreto nº 39807 de 7/9/54 foram estabelecidos os programas vigentes acompanhados de observações relativas aos métodos de ensino a adoptar e ao

espírito que os informa. Foi em conformidade com a letra e o espírito daquele decreto que nos esforçamos por ministrar as noções indicadas nas rubricas dos programas e evitar tudo o que pudesse de alguma forma contrariar o nosso propósito. Todavia, a não ser o que aprendi em matérias de prática pedagógica com a assistência às aulas das colegas estagiárias do 2º ano, posso afirmar que a minha experiência didáctica na altura em que iniciei as regências, era negativa. A prática docente de quatro anos como professor eventual longe de me valorizar profissionalmente apenas contribuiu para que lançassem mais fundas raízes os vícios pedagógicos de que o meu ensino estava eivado. É evidente que quanto mais enraizado está o mal mais trabalhosa é a sua extirpação... É ao Senhor Dr. (...) que devo o precioso auxílio da sua orientação e conselho benévolo corrigindo aquilo que uma experiência e uma pedagogia livresca nunca logriam fazer. Muito embora uma prática de escassos meses seja insuficiente para arrancar o pesado lastro dos erros e corrigir deficiências de toda a ordem, estou persuadido que com o esforço fecundamente orientado pelo Excelentíssimo Professor Metodólogo, os primeiros frutos não tardarão a surgir"(...). "Aproxima-se, com crescente ansiedade a hora solene do final daquilo que considero o noviciado que me vai introduzir, de uma forma integral e definitiva, na rota da nobre missão docente, exercida em plena consciência e total dedicação – o meu segundo ano de estágio. E, é sempre com alvoroço, que se atinge uma meta, mormente quando essa meta se situa no cimo da montanha, cuja escalada foi custosa e feita através de sacrifícios e privações, canseiras e trabalhos; mas também é sumamente grato poder desfrutar desde esse alcandorado cimo, um programa de dupla perspectiva: para trás a experiência vivida e beneficemente assimilada, e para diante o futuro promissor, uma paisagem que se abre em fecundas esperanças e, se me é permitida a ousadia, em certezas de gradual, e cada vez mais segura realização da

insusceptível assim, de evolução e de formação. A desocultação deste mecanismo implica, por parte do professor/educador, fazer da relação e da situação educativa, um objecto crítico que torne possível a desconstrução da norma como obstáculo à instauração duma relação compreensiva, necessariamente intersubjectiva.

Este objecto crítico, que permite que a objectivação da relação e da situação educativa normalizadas seja assumida

minha personalidade de educador, que irá sentir no seu espírito o contínuo desabrochar de almas e mentalidades, para o mundo sugestivo e sedutor da beleza (1967).

Se bem que o quadro político e sociológico seja indispensável para compreender a organização, orientação e funcionamento deste modelo de formação, não é menos indispensável ter em atenção os mecanismos psico-sociais e culturais que foram accionados no sentido de criar disposições e desenvolver imaginários, congruentes com aquele quadro político, que são a verdadeira estrutura subjectiva da formação. É assim que a assunção da auto-negação pessoal cultivada como condição de saber, porque representa um despojamento de si, sem o qual o saber do mestre não é fecundo, tem como contrapartida a lisonja institucional como uma prática formal, um ritual de propiciação ao saber alheio (que não é *livresco*) que não pode deixar de ser visto como um investimento futuro (uma sublimação), condição para poder “desfrutar desde esse alcandorado cimo (...) um futuro promissor, uma paisagem que se abre em fecundas esperanças”. Assim, se a idealização do presente é uma forma de o recusar, é também uma forma de o valorizar, sofrendo-o, para que ele possa ser capitalizado mais tarde e, portanto, é, ainda, a melhor forma de o perpetuar. Não é difícil admitir aqui, institucionalizada, a expressão dialéctica do princípio do prazer e da realidade, mediada pela lógica da sublimação.

como parte integrante da problemática pedagógica, tem como correlato prático a pessoa do próprio educador, o que equivale a dizer que ele é, simultaneamente, parte e solução do problema. Não o é, porém, a título pessoal, mas na condição de pessoa instituída, como se referirá em pormenor em momento mais adequado. (Cf. Capítulo IV da última parte).

Mais que descoberta, há, então, um processo de invenção na base da nova metáfora da relação clínica que se constrói na interrogação face ao disfuncionamento da situação com vista a instaurar um registo de compreensão, isto é, de explicitação do sentido que enforma os actos da relação. Se é a questão do sentido aquela que conduz a relação clínica em educação, os limites da invenção como pressuposto da produção dum saber educativo, sendo multi-referenciais (desde os nomotéticos até aos experienciais) são, por outro lado, globalizados numa atitude de disponibilidade activa (ou de neutralidade activa, a que já nos referimos, p.).

É neste sentido que a palavra é acção (ou o silêncio expectante) porque produz a palavra do outro e autoriza a própria, sendo essa a condição da comunicação criativa e da constituição da verdade que, nestes termos, não é uma propriedade antecipada inerente às relações assertóricas, mas uma forma de viver a relação, mesmo quando ela seja provisoriamente conflitual.

O princípio da autoridade pedagógica reside, pois, aqui na criação de disposições de natureza interpessoal e de dispositivos metodológicos pelos quais a comunicação seja possível, o que implica um investimento no mundo e no projecto do outro, pedagogicamente suportado numa relação com a vida. Se, para usar uma linguagem habermasiana, a relação pedagógica comporta uma relação com a acção racional a que corresponde

grande parte das aprendizagens formais, o processo através do qual essa acção se torna viável repousa na qualidade da acção comunicativa, assim como passa por ela a construção duma ética e duma acção política que é indispensável à consciência crítica e à emancipação social.

A nova conflitualidade que se trava no âmbito das Ciências da Educação, ao contrário da anterior, que opunha um saber positivo especializado a um saber comunitário, a um senso comum de raiz metafísica, mas naturalizado, opõe agora um saber relacional, oriundo duma multi-referencialidade centrada no senso comum dos actores a um saber positivo especializado.

TERCEIRA PARTE

A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CONTÍNUA OU UM *ESTRANHO* OBJECTO DE DESEJO EM
MOVIMENTO

Como processo institucionalizado em Portugal, a partir do Decreto-Lei 249/92, a Formação Contínua de Professores e Educadores, embora represente um conjunto de inovações técnico-jurídicas com inegáveis reflexos político-pedagógicos e socio-profissionais, não constitui, por si mesma, uma iniciativa inovadora nem no que respeita aos seus objectivos estratégicos, nem quanto aos pressupostos de índole teórica e epistemológica que adopta, se tivermos em conta a evolução do sistema educativo a partir de meados da década de oitenta. O facto de tanto estes como aqueles admitirem uma pluralidade de formas, quer de concepção pedagógica, quer de organização técnico-didáctica, que não são directamente articuláveis no plano teórico, traduz uma visão de compromisso típico dum tempo social e político marcado pela lógica da gestão.

Este carácter gestionário que tendemos a atribuir à institucionalização da formação contínua parece, à primeira vista, disfuncional com a pluralidade de formas e processos que lhe estão reconhecidos, sendo que a funcionalidade é um dos requisitos formais dos modelos gestionários. Poderemos, então, manter que a institucionalização da formação se inscreve numa lógica gestionária?

A resposta a esta questão, que desenvolveremos mais detalhadamente noutro momento, passa pelo reconhecimento de que o pluralismo formal é hoje um elemento característico da administração da realidade social, dado que esse pluralismo é a expressão ideológica da possibilidade da realização individual

num mundo em que as oportunidades se apresentam como indefinidamente abertas.

A pluralidade de formas não tem, assim, conteúdo directamente social, isto é, não se vincula a projectos profissionais e pedagógicos qualitativamente disfuncionais com a lógica do sistema, mas, antes, psicológico, pelo que se articula com uma lógica sistémica onde as contradições são explicáveis como disfunções individuais. Ao consagrar um pluralismo formal que pressupõe um leque opcional de oportunidades individuais de formação, a institucionalização, parecendo operar um contra-senso (a institucionalização é, por definição, a contenção do particular) conjuga o individualismo metodológico com o inducionismo do sistema, reforçando a capacidade de legitimação que este retira do facto de ser *partilhado* individualmente pelos seus destinatários.

É assim que a institucionalização da formação representa, simultaneamente, um programa de gestão das necessidades sistémicas, assimiladas como expectativas pessoais, e um processo de produção de novas necessidades que, não sendo, necessariamente, a reprodução do sistema, são a sua projecção previsível. Nestes termos, a institucionalização da formação continua no campo profissional dos professores, correspondendo embora ao reconhecimento político dum fenómeno social já largamente desenvolvido em práticas e experiências anteriores (NÓVOA, 1991); CORREIA, 1996,a), corresponde igualmente a um redireccionamento do trabalho dos professores através de várias formas de legitimação com subordinação ou exclusão de outras, como é, aliás, inerente a qualquer intervenção institucionalizadora. De facto, ao promover o processo da formação contínua nos termos em que o fez, isto é, ao consagrá-lo como dependente da iniciativa individual dos professores e educadores segundo um regime de troca, a institucionalização

induziu a conversão estratégica do que eram e são necessidades sociais de formação em necessidades individuais, o que significa, objectivamente, reduzir as relações profissionais e respectivo conteúdo funcional a um processo de gestão pessoal da carreira. E, se no plano da gestão político-administrativa, a formação dá origem a uma larga movimentação de docentes e de instituições, é duvidoso que essa dinâmica se traduza, globalmente, em processos de produção de qualificações diferentes das que são visadas individualmente.

Poderemos interrogar-nos sobre se haveria alternativa num quadro político-administrativo como aquele que rege o desenvolvimento da carreira profissional dos professores, adicionalmente condicionado por medidas estratégicas de consolidação da Reforma do Sistema Educativa e num contexto socio-político e cultural em que as lógicas da acção passaram a ser regidas por sistemas de referência directamente associados e percebidos como integrando objectos de investimento pessoal, mormente de natureza material e individualmente apropriável.

1 - QUADRO GLOBAL DE INTERPRETAÇÃO DO FENÓMENO COMO OBJECTO DE ESTUDO

Se o que caracteriza, tradicionalmente, a actividade dos professores é a vertente institucional do seu trabalho, o que significa que ele é mediado por critérios de referência abstracta, sejam os relativos a valores da disciplina curricular, sejam os relativos à disciplina moral e social, a falência, ou, pelo menos, a fragilização do suporte fundamental dessa vertente, que é o Estado, resultante da mercantilização global da sociedade contemporânea, expôs os professores e educadores à concorrência de vários modelos de acção, cuja justificação, em

última análise, é o critério da eficácia, definida em termos de incorporação económica.

Ora, a introdução da cultura da eficácia no campo do ensino e, mais particularmente, no campo da formação, é um elemento “revolucionário” no interior do sistema educativo, cujos efeitos se tornam visivelmente perturbadores, entre nós, a partir da década de oitenta, momento em que essa cultura atinge dimensões fortemente polarizadoras no que respeita à definição das políticas educativas, quer a partir dos aparelhos estatais, quer das organizações internacionais responsáveis pelo sector. Se é verdade que a ideia de eficácia nunca andou arredada das finalidades do sistema de ensino, a sua função foi mudando de sentido à medida que a escolarização se foi generalizando e alargando a sua duração. Assim, duma preocupação com a eficácia social da Escola, definida como instrumento de selecção e controlo social numa sociedade estratificada, passa-se para um modelo de eficácia definida segundo parâmetros económicos, quer ao nível do seu funcionamento e organização, quer ao nível do produto escolar (COOMBS: 1985); DEMAILLY:1991; LAUDER: (1991; CHARLOT: 1989; NÓVOA:1996).

O carácter “revolucionário” que acima se atribuiu à priorização da eficácia no interior da Escola não tem apenas significado metafórico: ela corresponde, de facto, a uma inversão do sentido da missão tradicionalmente conferida à Escola, se considerarmos que a cultura da eficácia implica um produto escolar que já não é o homem como sujeito de cultura auto-fruída, mas o homem como instrumento de produção e, como tal, objecto de investimento económico. Trata-se da consumação da tese da transformação da educação em capital humano, formulada, entre outros, por SCHULTZ (In *Educación y Sociedad*, 1983: 181 e ss.), o qual, aliás, reconheceu expressamente que investir no homem através da Educação representava um

combate a travar no âmbito da mudança de paradigma educacional e cultural, quando disse que

“ Os nossos valores e crenças impedem-nos de considerar os seres humanos como bens de capital (...) mas, ao não tratar explicitamente os recursos humanos como uma forma de capital, como um meio de produção produzido, como o produto de um investimento, tem-se favorecido a manutenção da noção clássica de trabalho como uma capacidade de realizar um trabalho manual que requer pouco conhecimento e aptidão; uma capacidade de que, de acordo com esta noção, todos os trabalhadores estão igualmente dotados” (18).

O compromisso do sistema educativo com o sistema económico não tem parado de crescer, embora por vias mais complexas que aquelas que subjaziam às teses originais do *capital humano* que admitiam uma relação directa entre educação e produtividade. Se continua a verificar-se uma relação positiva entre nível de formação e índice de empregabilidade (PAUL, 1993), tal não se fica devendo já à aplicação automática do princípio de que há uma relação intrínseca entre o conteúdo objectivo do diploma e a competência profissional. A deslocação do vector industrial para o vector mercantil como eixo estruturante da actividade económica, em grande parte patrocinado e impulsionado pelas novas tecnologias da informação, não acarretou apenas o desmantelamento do sistema taylorista da produção, regido pela filosofia da divisão técnica do trabalho e, mais tarde, do sistema fordista regulado pelo fluxo repetitivo do trabalho em série; ela determinou, concomitantemente, pela aceleração dos mecanismos concorrenciais, uma profunda mudança nos modelos organizacionais do trabalho e dos processos de produção assim como nas relações laborais e estrutura salarial (CASTEL: 1995;

STOER, S./STOLEROFF/J. A CORREIA: 1990; MONACO: 1993; BARBIER: 1991; CORREIA: 1996).

Essa mudança, caracterizada essencialmente pela imprevisibilidade das situações e do sentido da evolução das expectativas do mercado, por um lado e, por outro, pela necessidade de soluções prontas e eficazes que previnam e antecipem soluções antagonistas traduz-se, no que respeita à definição do perfil de competências profissionais, na tendência para aproximar e, se possível, integrar a formação nos contextos de trabalho (ALTER, 1993).

É nessa perspectiva que os diplomas ou títulos de qualificação formal são interpretados pelos empregadores, não como uma garantia prévia de produtividade, mas, antes, como diz PAUL (1993:22) “como um reflexo da aptidão para ser formado” na empresa). Este autor, apoiando-se na teoria de THUROW, para o qual a produtividade é mais uma característica do emprego do que dos trabalhadores, põe em relevo o facto de que, se o mercado de trabalho se orienta pelos níveis de escolaridade ou de formação, isso significa, essencialmente, a valorização dos efeitos esperados que a escolarização ou a formação exercem sobre os indivíduos no que respeita ao desenvolvimento do seu potencial adaptativo e criativo, na base do qual assenta a dinâmica da produtividade actual.

A flexibilidade e a plasticidade que tendem a caracterizar a estrutura do trabalho, em consequência do encurtamento cada vez maior dos fluxos formalizados da informação, postulam que as competências para o trabalho encorporem valências tendencialmente contraditórias: por um lado, um teor crescente de capital intelectual associado à capacidade de codificação/descodificação simbólica dos sistemas técnicos de produção e, por outro, o desenvolvimento do capital relacional,

suposto na interdependência organizacional que estrutura a actividade produtiva; a articulação entre os dois tipos de valências, o primeiro de natureza individual, o segundo de natureza colectiva, pressupõe uma tensão dialéctica cuja superação fica dependente da qualidade organizacional dos contextos de trabalho.

Em consequências das transformações estruturais no mundo do trabalho, que foram ocorrendo ao longo da década de 80, foi-se tornando visível que a justificação dos sistemas educativos e dos sistemas de formação como um investimento de capital directamente produtivo no sentido da teoria clássica dos recursos humanos ("que trata o conhecimento e a aptidão como uma variável de investimento crítica para a determinação da taxa de crescimento económico" SCHULTZ, p. 186) teria que ser reformulada em favor de uma maior vinculação às exigências do sistema produtivo, o que significou uma inversão na estrutura das relações formação/trabalho, traduzida na sujeição da lógica da oferta à lógica da procura. Se tal consequência estava já implícita na formulação originária da teoria do capital humano, o seu sentido era claramente ofensivo e optimista, dado que afirmava a protagonização do conhecimento e da competência científica e técnica sobre o desenvolvimento económico, o que explicava os favores da política orçamental de que gozaram os sistemas educativos dos estados dos países desenvolvidos, bem como o esforço dos países em vias de desenvolvimento. A valorização do conhecimento a montante do trabalho, em correspondência com as tarefas pre-codificadas do exercício do trabalho que a estabilidade ou a lenta transformação das estruturas produtivas tornavam possível não favorecia apenas a emergência da doutrina da legitimação da promoção e da mobilidade social através da Escola ou da formação e, portanto, da justiça social com base no mérito; ela contribuía, igualmente,

para a definição da centralidade e imprescindibilidade social da instituição educativa, como instância dispensadora de qualificações e competências tidas como directamente aplicáveis ao mundo do trabalho.

A instrumentalização retroactiva a que o campo do trabalho tem vindo a submeter a função da escola e, mais latamente, dos sistemas de formação, não se explica somente por uma pretensa desadequação da produção dos saberes às exigências do mundo do trabalho. Ela é, igualmente, o correlato de uma estratégia política de desresponsabilização do Estado face à incapacidade em que o poder político se acha de articular as expectativas sociais criadas e veiculadas pelo sistema educativo com as oportunidades de trabalho; essa estratégia, firmemente apoiada em organismos internacionais de coordenação económica e/ou científica, associa, retoricamente, no plano da formação a responsabilização individual e a competência, por um lado e, por outro, a maior descentralização e autonomia no plano organizativo e financeiro, o que, na prática, se significa abrir o campo à livre iniciativa dos actores, significa igualmente pluralizar os pólos de referência da acção e, em consequência, os pólos da responsabilidade social e política, resultando daí um mecanismo indutor de possibilidades de participação no desenvolvimento das situações criadas que favorece a dissolução do peso específico das opções políticas globais.

De facto, com a metáfora da libertação da sociedade civil, legitima-se o Estado quanto ao uso de uma política de educação e formação cuja natureza e destino social e económico ficam dependentes das oportunidades conjunturais determinadas pelas leis do mercado, supondo-se que aí a iniciativa e o cálculo estratégico dos actores sociais privados encontram respostas mais adequadas que aquelas que a administração pública é capaz de produzir. Daí que o Estado tenha abandonado o seu

papel tradicional de prescritor directamente produtor de normas, bens e valores e, bem assim, de comportamentos e perfis sociais e profissionais através de medidas impositivas estritas, como era, por exemplo, o caso dos currículos estruturados em segmentos paralelos, ou a definição burocrática dos estágios profissionais, para adoptar um estatuto indutor e configurador de cenários suficientemente flexíveis que não bloqueiem as expectativas sociais, por um lado e, por outro, sugiram o desenvolvimento de lógicas de co-responsabilização social e política que favoreçam a gestão da conflitualidade social inerente a todas as decisões políticas.

Se esta postura do Estado é, simultaneamente, uma busca de legitimação política e um processo de indução de mecanismos de participação da sociedade civil que é o modo correlato de exercer aquela legitimação, ela representa, num plano mais fundamental, segundo alguns autores, a ausência de alternativas a um *status quo* caracterizado, no plano cultural, por uma crise estrutural de referentes em consequência da subordinação que a racionalização técnico-científica, ao serviço da estrutura económica, impôs à cultura (ARCHER, 1990, POPKEWITZ, 1992. Em função desta subordinação que se exprime no campo ideológico por concepções contraditórias (tecnofilia descontrolada versus tecnofobia desencantada, segundo ARCHER, Ib., ambas igualmente impotentes para romperem o círculo da racionalidade sistémica), o próprio Estado incorporou no seu funcionamento institucional uma prática cultural economicamente dependente que, todavia, se apresenta como autónoma através do processo de consensualização da crise.

A consensualização da crise que é uma condição da sua aceitação e, portanto, um impedimento para a sua superação permite, por outro lado, que a acção do Estado se oriente por valores tidos institucionalmente como indiscutíveis, tais como os

de modernização, racionalização, qualidade centrada no cliente e outros do mesmo jaez que, obviamente, reinvocam e pressupõem o modelo de desenvolvimento de que procede a própria crise (SANTOS, 1994: 42; CORREIA, 1994:7-29). A ausência de alternativas, que se justifica em nome da interdependência global, cuja lógica parece, por sua vez, independente de toda a intervenção humana, explica, assim, que a formação contínua faça a vez de alternativa ao *status quo*, justificando que, em nome duma fatalidade (estrutural), que se inculca, se aceite um regime de imprevisibilidade permanente.

A fatalidade resulta do facto de as opções políticas no que respeita, designadamente, as relações entre formação e trabalho serem afectadas por uma relação de instrumentalidade tal que os seus efeitos, mormente quando deixam de ser funcionais com aquela relação, mais reforçam a tendência para absolutizar a formação, ocultando, portanto, a sua condição instrumental, como se a relação se invertesse, isto é, como se fosse a formação a determinar o trabalho e não o trabalho a formação. É neste estágio de condicionamento socio-político e económico que a formação pode evoluir para sistemas quase autónomos de funcionamento em nome de oportunidades de trabalho que não há. Donde resulta que a instrumentalidade foi suprimida na sua aplicação, mas reforçada na sua lógica funcional.

É esta mesma instrumentalidade que sustenta a lógica legitimante da imprevisibilidade relativa à evolução dos perfis de empregabilidade como argumento-chave da formação contínua. O conceito de imprevisibilidade construído para dar conta da falência dos mecanismos de planificação e dos instrumentos de regulação disponíveis que, contra os seus pressupostos científicos, se mostraram incapazes não só de prevenir o futuro, como de assegurar o presente, converteu-se progressivamente num operador ideológico mediante o qual são prevenidos os

comportamentos dos actores sociais e individuais no sentido de aceitarem a lógica da mudança cujo sentido lhes escapa. Tal processo semântico acentua-se à medida que as soluções estruturais tendem a mostrar-se ineficazes, sendo por isso que o conceito de imprevisibilidade é crescentemente mobilizado para o domínio psico-social, incorporando-se no universo das práticas linguísticas instituídas como um indutor de disposições facilitadoras de atitudes de adesão ou aceitação do que é proposto como inevitável.

Sendo certo que a imprevisibilidade se inscreve na ordem objectiva do mundo contemporâneo, enquanto inerente aos processos de mudança, os seus efeitos não se distribuem aleatoriamente, isto é, independentemente das relações de poder ou das formas organizacionais que enquadram a acção humana, pelo que a imprevisibilidade aumenta à medida que se fragilizam ou precarizam as relações de trabalho ou as redes de sociabilidade que, em grande parte se constituem ou constituíam a partir das situações de trabalho. As crises de emprego ou as medidas defensivas adoptadas pelos trabalhadores na sua manutenção, quando inseridos no mercado de trabalho, ou as profundas transformações na estrutura do trabalho, contrapontadas por uma intervenção simplificadora na juridificação das relações laborais, contribuem obviamente, para aprofundar aquela fragilização. Nestes termos, a empregabilidade, bem como as condições de acesso e de desenvolvimento dos processos de trabalho tendem a definir-se cada vez menos segundo critérios orgânica e colectivamente construídos e mais segundo competências directa e individualmente negociadas, tornando, portanto, mais explícita a relação de instrumentalidade a que é sujeita a formação adquirida ou a adquirir.

No que especificamente respeita ao campo profissional dos agentes de ensino e tendo em mente que a profissionalidade docente cobra grande parte da sua identidade na sua relação com o Estado, a transição dum estágio de macro-regulação que caracterizou longamente o sistema de referências dos professores para um estágio de micro-regulação, induzido pelo próprio Estado na sua actual fase de desenvolvimento, corresponde a uma profunda ruptura no tecido identitário dos professores, tanto no plano material, como simbólico, cuja reconstrução se comete à formação contínua, erigido em instrumento central de regulação diferida (POPKEWITZ).

A apreensão desse processo de reconstrução é tanto mais complexo quanto é verdade que ele é indistacável da reconstrução da Escola, não já como instituição vinculada a objectivos e finalidades cuja representação era universalmente adoptada - a transmissão de saberes e o controlo da sua distribuição - mas como instituição local intensa e contraditoriamente disputada, não apenas pelos clientes directos e seus representantes, mas também pelos próprios profissionais, confrontados com uma pluralidade de lógicas de acção em litígio permanente, tanto ao nível do seu significado intrapsíquico, como ao nível dos seus efeitos nas relações de trabalho.

A institucionalização da formação contínua corresponde, pois e em última análise, à reinstitucionalização de uma outra escola, cuja definição se tornou, porém, programaticamente impossível, dada, por um lado, a multiplicidade de tarefas que lhe estão cometidas e a que sempre se acrescentam outras e diferentes e, por outro, a falta de legitimidade intrínseca que lhes assiste, enquanto objecto de reconhecida pertinência escolar por parte dos seus profissionais. A diluição entre as fronteiras da Escola e da sociedade no mundo contemporâneo, que ocupa uma grande centralidade entre as políticas e os discursos sobre

educação de todos os responsáveis políticos e das entidades tutelares do sector tanto internas, como internacionais (V.g. *Educação, um Tesouro a Descobrir - Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, 1996), p.132 e ss) carrega consigo uma ambiguidade fundamental: esvazia ou põe em causa, por um lado, as velhas competências profissionais e o significado simbólico que lhes estava associado (é isso o que significa a valorização do saber não escolar, o ensinar a aprender a aprender, por exemplo) e privilegia competências invisíveis, socialmente inespecíficas e cuja apropriação ou domínio nunca atinge, por natureza, um estatuto de objectividade, independência e rigor, porque são função do exercício social e relacional e, como tal, expostas às contingências do acto profissional. Tal é o caso das competências como as que são supostas na resolução de problemas do tipo referido na citada publicação da UNESCO:

“Os problemas da sociedade envolvente (...) não se deixam à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há bem pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. Espera-se que os professores sejam capazes não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais, desde o desenvolvimento da tolerância à regulação da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas” (p. 132).

A exposição da Escola aos novos problemas sociais que, no passado, foram encontrando solução nas famílias, nas práticas

religiosas, no trabalho ou nas redes de sociabilidade informais da comunidade envolvente, converte a instituição escolar numa entidade híbrida onde as funções de guarda, de integração, de recuperação social e até de assistência social vão adquirindo maior preponderância do que as funções tradicionais de administração do saber e de formação para a cidadania. A própria noção de cidadania, que foi um instrumento conceptual indispensável à legitimação da Escola até a um passado recente, tem vindo a ser substituído, no quadro dos valores inculcadores da coesão social e nacional, pelo discurso moralizante da solidariedade, através da qual se pretende articular uma nova responsabilidade social que pressupõe, precisamente, a consciência da conformação com desigualdade real, ao contrário do que estava pressuposto no conceito de cidadania (CASTEL, oc.), com todas as suas ambiguidades embora. Se os conceitos não são criações arbitrárias, nem simples designações aleatórias da realidade, mas uma forma de a viver e de a interpretar, temos de reconhecer que por detrás destas transformações linguísticas se esconde uma transformação mais profunda de que participa a própria transformação da Escola, quer passiva, quer activamente.

A formação contínua de professores e educadores integra-se nesse processo, cuja profunda conflitualidade se dissimula sob um discurso fortemente apelativo das capacidades e motivações individuais, a que se comete a resolução dos problemas sociais, desde que se lhes associe o potencial científico e técnico de que dispõem as comunidades e instituições científicas. É neste contexto que toma sentido o carácter gestor que se acha legítimo atribuir à formação contínua, na forma institucionalizada que lhe foi dada.

Nesta perspectiva, defende-se que há uma integração orgânica e funcional do sistema de formação contínua no tempo

político e social, cuja intencionalidade institucional dominante parece ser o de instrumentalizar a formação contínua no sentido de responsabilizar pessoalmente os professores e educadores na gestão dos problemas sociais através do sistema educativo.

Ao referirmos esta tendência como *intencionalidade institucional* queremos sublinhar, precisamente, o seu carácter de pretensa transcendentalidade social, o que, sendo contraditório com a sua funcionalidade, nem por isso deixa de se insinuar na carreira docente como condição prè-constitutiva da viabilidade prática da formação contínua, sem que outras possibilidades possam ser equacionadas, como parece demonstrar o aparente consenso que rodeou a sua consagração jurídica (CORREIA, 1993).

Se bem que, na história docente, a formação contínua institucionalizada seja uma realidade recente, a formação contínua, como fenómeno, não o é, nem ao nível da experiência histórica dos professores, nem ao nível da experiência histórica alheia. E a caracterização desse fenómeno permite ver de que modo, sendo ele emergente de conjunturas socio-políticas determinadas, comporta significações que não se inscrevem numa simples funcionalidade orgânica. É o que tentaremos compreender a partir duma reconstituição e discussão das relações que a formação contínua foi estabelecendo com o mundo político, social e profissional de que emergiu.

Na verdade, sem uma reintegração histórico-crítica da formação, não é possível compreender as formas actuais da sua expressão e, muito menos, o significado da sua pluralidade funcional e a pertinência sistémica das suas lógicas. Por outro lado, a formação contínua de professores e educadores, sem deixar de se lhe reconhecer uma especificidade particular, designadamente quanto ao tipo de relações que mantém com os

saberes escolares e quanto aos efeitos que tais relações determinam nas práticas profissionais, não contribuirá para a sua própria inteligibilidade enquanto suporte da construção de uma nova identidade profissional, se não confrontar o seu passado com os movimentos e tendências gerais que caracterizam a formação contínua como fenómeno social global. A avocação desse passado é, portanto, neste contexto, um recurso fundamental como elemento de análise e de interpretação da problemática actual da formação contínua de professores e educadores.

A história social da Formação Contínua pode, globalmente, reconstituir-se segundo três grandes períodos, atendendo não apenas às suas características formais, como sobretudo, ao sentido da interacção que mantém com a problemática socio-política e cultural do tempo. Como todo o tipo de análise sócio-histórica, também aqui não é possível prescindir dum registo interpretativo dos fenómenos que, sem apagar a diferença histórica que os autonomiza enquanto diferentes relativamente ao momento actual, permite vê-los como articulados, isto é, simultaneamente confinados e interpenetráveis, tanto no plano sincrónico, como diacrónico. Admite-se assim que o fenómeno da formação não se desenvolve arbitrariamente, que ele é regido por certas racionalidades, que é possível atribuir-lhe a partir da análise das funções que ele desempenha na dinâmica do processo social.

Neste contexto, é inevitável a mobilização de recursos histórico-culturais e sociais que, sendo embora tributários de uma visão contemporânea, são igualmente elementos integradores dessa visão, mesmo que transformados por efeito da sua própria sujeição à razão crítica que os julga enquanto os

actualiza. Significa isto que, se a interpretação de cada momento por que tem passado o fenómeno da formação contínua reflecte, retroactivamente, a compreensão do fenómeno nas suas manifestações actuais, a verdade é que a compreensão actual só é possível enquanto síntese crítica de todo o processo anterior.

É neste quadro interpretativo que procederemos à categorização socio-histórica das ideias, factos e situações que podem ser considerados como integrando o fenómeno da formação contínua.

Quando acima admitimos que a história social da formação contínua se pode pontuar segundo três grandes períodos, fazemo-lo tendo em vista o modo como, progressivamente, o fenómeno se foi afirmando, primeiro sob a forma de **projecto**, depois como **movimento** e, finalmente, como **processo instituído**.

Na sequência deste capítulo, iremos considerar alguns dos arquétipos que admitimos prefigurarem o que designamos por momento do projecto da Formação Contínua, para, no capítulo seguinte, analisarmos o modo como se vai concretizando e diversificando este projecto, quer enquanto movimento, quer enquanto processo instituído. Reservamos os dois últimos capítulos para, no que podemos considerar a projecção do processo instituído da formação contínua no campo dos professores e educadores, aprofundarmos as suas relações face à especificidade da actividade docente.

2 - A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO PROJECTO: NA ÓRBITA DA ESCOLA

O termo “projecto” é usado, neste contexto, na sua acepção originária, tal como BOUTINET (1990: 29 e ss) o define, tendo em

conta o papel que lhe foi atribuído pela Filosofia das Luzes, ao intervir na mudança das mentalidades, operada na passagem do século XVII para o século XVIII. Como diz BOUTINET,

“até ao século XVII, a história de que somos herdeiros, a história judaico-cristã era feita por Deus; neste sentido, não se vê diferença de natureza entre a mentalidade hebraica dos tempos da Bíblia e a mentalidade medieval afeiçoada às normas do Novo Testamento. Doravante, com as Luzes, ao lado e, até, em vez de Deus, o homem institui-se agente da História” (29).

É para dar expressão a esta mutação antropológica que se usa aqui o termo “projecto”, associado à ideia de formação contínua. De facto, se a formação contínua nunca desdenhou ser um mecanismo compensatório, destinado a patrocinar aprendizagens a adultos e a jovens adultos que não tiveram oportunidades escolares ou a quem as mudanças sociais e tecnológicas trazem dificuldades acrescidas tanto no plano da integração social, como profissional, ela foi essencialmente sobredeterminada, na sua génese, pela preocupação de servir a causa da verdadeira humanização do Homem, entendido como realização da razão.

Neste sentido, a formação contínua é herdeira e tributária de movimentos sociais mais amplos, cujas raízes remetem para um ideário sócio-político conotado com a defesa dos direitos do Homem na linha directa das teses que alimentaram a Revolução Francesa. Em obediência ao princípio da igualdade, inscrito na espécie humana como base do exercício de uma nova soberania, o poder político só se legitima quando promover em cada ser humano a sua ascensão à Razão, isto é, quando promover a instrução como um direito universal, entendida como condição de exercício do poder de participar colectivamente na construção da Razão, como instância de uma nova humanidade.

FRELAT-KAHN e P. KAHN (1990: 297 e ss.) asseguram que coube a CONDORCET o mérito de, primeiro, equacionar o direito universal à instrução como o ponto de síntese entre progresso e democracia. Ao tornar explícito que, por um lado, a Razão não é apanágio só de alguns e, por outro, que a virtude não é apenas a expressão da bondade natural, como queria Rousseau, ou da recta intenção, como preconizava Kant, fazia assentar na instrução o caminho para o aperfeiçoamento da Razão, admitindo assim que ela é duma perfectibilidade ilimitada, tanto na perspectiva da espécie, como na do indivíduo. O saber, o desenvolvimento racional do homem é, assim, constitutivo do seu ser como projecto, pelo que a instrução elementar, de natureza escolar, sendo um direito básico não encerra, só por si, o processo da formação humana, nem determina, por isso, o termo das responsabilidades públicas.

Como assinalam os autores referidos, “se para CONDORCET deve existir uma escola elementar, esta não pode ser (...) uma escolaridade sem amanhã”, porque, “antes de mais, a instrução não cessa com o fim da escola elementar, mesmo para aqueles que não conheçam os graus ulteriores, porque ela continua ao longo da duração da vida. Não se trata duma qualquer trivial “escola da vida”, mas ainda de instrução pública, quer dizer de institucionalização da formação permanente, de responsabilização dos poderes públicos pela instrução contínua dos cidadãos adultos, exigida pelo próprio princípio da perfectibilidade do homem”(Id, P. 187).

E os mesmos autores acrescentam que

“a Terceira Memória (de CONDORCET) é exclusivamente consagrada a esta temática e prevê lições dominicais feita por professores, edições de livros elementares, dicionários e almanaques, obras de história e a disponibilização para uso

dos cidadãos de gabinetes de história natural e jardins botânicos”.

Importa ainda assinalar que, para CONDORCET, um tal conceito de instrução implica, na lógica da prática política, que a função da instrução se distinga da função de educação que, na sua perspectiva, está sujeita a valores, práticas e costumes de natureza social e/ou afectiva que, enquanto tais, constituem um obstáculo ao progresso da Razão. Esta distinção que, obviamente, supõe uma cisão entre a esfera pública e a esfera privada (LETHIERRY, 1994:334) no que respeita ao modo de conceber a acção humana, comporta uma intencionalidade crítica, qual é a da necessidade de fundar uma nova moralidade do Estado, indiferente, por princípio, aos interesses instituídos, condição *sine qua non* do princípio da igualdade dos cidadãos, base da nova ordem social. Esta indiferença do Estado perante os interesses instituídos é a única condição para que os cidadãos exerçam plenamente os seus direitos, pelo que o Estado não é o limite da Razão, nem a sua encarnação, mas o intérprete activo da Razão universal, presente em todos os cidadãos.

Para usar de novo o testemunho dos autores citados, “a separação da educação religiosa e da instrução pública é aqui apresentada como a consequência do duplo princípio constitucional da igualdade e da liberdade. Resulta daí que não se poderá ensinar uma moral na escola, mas somente “os princípios da moral (...) fundados sobre os nossos sentimentos e sobre a nossa razão” e que isso “pertence a todos os homens” (p. 317)

O facto de dar a instrução como liberta dos constrangimentos inerentes à educação, remetida doravante ao domínio da opinião, permite-lhe construir uma lógica ofensiva contra a moral dominante que, ao ser irradiada para a esfera

privada, perde não só protagonismo social, como, sobretudo, se expõe à crítica pública como obstáculo ao desenvolvimento e progresso do espírito humanos.

CONDORCET não prevê, todavia, a resolução desta tensão entre instrução e educação através duma qualquer forma de estado educador, o que obrigaria o estado a romper a sua relação de indiferença perante os interesses particulares dos cidadãos e, portanto, a limitar o seu papel de promotor do progresso e do desenvolvimento num determinado momento da sua evolução em favor duma parcela da sociedade contra outras. A única parcialidade do Estado é a da objectividade da verdade que pertence à ciência construir. Instrução e educação podem, assim, coabitar, mas em espaços sociais separados⁶³.

63 - Parece oportuno aproximar estas considerações de CONDORCET sobre a distinção entre educação e instrução das que H. ARENDT produz a propósito da crise da educação no mundo contemporâneo, especialmente daquele que é influenciado pelo modelo americano. Segundo ela, a crise da educação resulta essencialmente do facto de a educação se ter tornado um objecto político, o que rompeu a relação privada da criança com o mundo educativo da família: "Quanto mais a sociedade moderna suprime a diferença entre o que é privado e o que é público, entre aquilo que não pode desabrochar senão à sombra e aquilo que implica ser mostrado à vista de todos, ou, dito de outro modo, quanto mais a sociedade intercala entre o público e o privado uma esfera social, onde o privado se torna público e vice-versa, mais ela complica as coisas para as crianças que, por natureza, precisam dum abrigo seguro para crescer sem serem perturbadas"(Apud ROMAN, J.: "Hannah Arendt: l'Éducation entre privé et public", in KHAN, P. e al., dir. de, (1990): *L'Éducation, Approches Philosophiques*, Paris, PUF, p. 220.

Todavia, como o espaço público é dominado pela instrução que, por sua vez, determina o modo como a Razão organiza juridicamente as relações sociais e a forma como os indivíduos zelam reciprocamente pelo gozo dos seus direitos, torna-se evidente que a vertente da instrução alcança, ao nível da República ideal, uma função crítica e libertária que, no transcurso do tempo, tende a integrar a educação como auto-governo; tanto mais que o Estado deve servi-la e não servir-se dela. São exemplares a esse respeito as palavras de CONDORCET:

“Em geral, todo o poder, qualquer que seja a sua natureza, quaisquer que sejam as mãos que o detenham, qualquer que tenha sido a forma que o conferiu, é naturalmente inimigo das luzes (...); todo o homem que faça profissão de buscar a verdade e de a dizer será sempre odioso a quem exerce a autoridade(...). A verdade é o inimigo do poder como daqueles que o exercem; quanto mais a verdade se expanda, menos os poderosos podem esperar enganar os homens; quanto mais ela adquire força, menos as sociedades têm necessidade de ser governadas” (3ª Memória, p. 420-421, citado por KAHN, o.c.: 328.

As relações entre educação e instrução só se põem como problemática pertinente quando as transformações sociais e o controlo político dessas transformações tornam incompatível o modo tradicional de socialização com as novas exigências decorrentes dessas transformações. A oposição entre espaço público e espaço privado a que corresponde a cisão entre cidadão e indivíduo concreto, determinado pelas relações comunitárias e corporativas e, portanto, particulares, significam, assim, a oposição entre um tempo passado, dominado por vínculos de natureza religiosa e mágica e um tempo novo dominado pela ideia de progresso ilimitado, assente na ciência. E se, em

CONDORCET, esta oposição era equilibrada pela ideia de uma tensão invencível entre o indivíduo e o estado, o que significa que a razão individual não é um simples reflexo da razão do estado e que aí repousa, precisamente, a condição do progresso, à medida que a instrução e o avanço da ciência e, sobretudo, a sua aplicação ao domínio da natureza e da sociedade determinam cada vez mais a invasão do espaço privado, (a construção do novo estado é correlata da construção da ciência), as relações entre educação e instrução tendem a diluir-se em benefício da componente instrucional.

É essa, aliás, a postura dos ideólogos da regeneração dos povos que, na pista das teses do positivismo primitivo, fazem da instrução a base de edificação de uma nova sociedade, ameaçada, à direita, pelo conservadorismo dogmático e militante da religião e, à esquerda, pela ascensão dos movimentos sociais e operários adeptos das soluções revolucionárias.

Entre nós coube a António da COSTA ser o porta-voz qualificado dessa tendência. Em 1870, na sua obra, *A Instrução Nacional* afirma peremptoriamente:

“Livre por natureza, o homem carece de uma instrução que lhe desenvolva o espírito, de uma educação que lhe forme a alma, e de um trabalho que lhe seja vida, como encargo que a providência lhe impoz e como título de glória que lhe ennobrece o encargo. Ensino, educação, trabalho, estas tres instituições constituem a instrução de todos, a instrução nacional, e nas mãos da instrução nacional está a vida da nação, como nas da instrução universal está a existência da humanidade” (p.5/6).

A instrução, que, como é claro neste excerto, subsume a educação, centra-se em torno da escola:

“A instrução eleva o homem pela dignidade pessoal, e se lhe desperta instinctos, colloca-lhe a par d’elles o conhecimento da

responsabilidade(...); e quem senão a escola o encaminhará na realização dos deveres (...)? (p.7).

A instrução envolve assim nítidas ressonâncias morais, pelo que tem de admitir-se que os conhecimentos que eram administrados na escola produziam efeitos práticos ao nível dos comportamentos. É forçoso ver nesta concepção da instrução a projecção do espírito do positivismo que, como se sabe, fazia depender do avanço do conhecimento a reforma dos costumes e das mentes no sentido da sua libertação relativamente ao espírito metafísico⁶⁴.

O próprio espírito do positivismo não deve ser estranho ao facto de a formação ficar circunscrita à instrução, enquanto tal expressão significa a direcção do espírito pelo ensinamento. Tenha-se em atenção que o conhecimento científico para o positivismo, enquanto aplicação do empirismo, não dispensa a rigorosa observação do método baseado na experiência, já que é por aí que ele se diferencia das crenças ou das opiniões. De resto, se a origem do conhecimento depende da experiência sensível, sendo, portanto, acessível a todos os seres humanos, a sua maior ou menor perfeição, o maior ou menor grau de acesso à verdade depende da qualidade do método a aplicar ao longo das sucessivas operações que transformam os dados sensíveis em noções cada vez mais completas.

Esta teoria do conhecimento, ao admitir a continuidade entre saber sensível e saber racional, se, por um lado,

64 - Para o significado político e social dessa libertação, no que respeita designadamente a Portugal, cf. CATROGA, Fernando (1977): "A importância do Positivismo na consolidação da ideologia republicana em Portugal", in *Biblos - Revista da Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra*, vol. LIII:285327

teoricamente, torna o saber acessível a todos, por outro, estabelece-lhe regras de legitimidade, as quais dependem do carácter da sua universalidade e objectividade, isto é, da necessidade do seu uso público. Reencontramos, assim, a imprescindibilidade do método na sua função de fundar a ciência legítima e de fundar as instituições que a tornam possível, entre as quais, com valor matricial, está a escola. Todavia, o valor social e simbólico do método não se limita ao papel instrumental que desempenha na ciência. A necessidade de fazer da instrução a alavanca de um *mundo novo* passa pela necessidade de fazer da escola uma instituição aliciante, contraposta à imagem do mundo antigo, pelo que é necessário inventar um novo tipo de aluno e isso vai competir ao método **natural** que, sem nenhuma contradição, é um método verdadeiramente **racional**.

O nosso já citado António da COSTA, ao referir-se às duas bases que são essenciais “para que a escola primária possa abranger todas as doutrinas educativas e instrutivas que apontámos” diz que, sendo a primeira a criação de graus de ensino, “a segunda (...) é a questão do methodo, considerado, não com referência a uma ou outra disciplina, mas a todas elas, o método na sua natureza-mãe” (p. 175). O discurso sobre o método - síntese entre a natureza e a razão -, ao mesmo tempo que é uma violenta denúncia das práticas de ensino da época, precontém o *milagre* do futuro:

“O que é em geral entre nós a escola primária? É a escola do decorar e do descomprender, a escola do aborrecimento e da escravidão.(...). A escola natural apresenta a face oposta: ensina todas as matérias necessárias, conserva o aluno muito menos tempo. e restitui-o à sociedade sabendo devidamente quanto aprendera. Como se operou o supposto milagre?

Estudou-se a creança. Em vez de se lhe contrariarem as leis naturaes no ensino infantil, seguiram-se as leis. A creança é simples, alegre, meiga. Cessando de complicar a intelligência d'ella, e de a obrigar a decorar brutalmente o que não entende, o grande methodo adoptou a lei **racional** da simplicidade(...)"(176-177).

Se o acesso à verdade é condicionado pelo conhecimento das leis que regem a natureza e a sociedade, este conhecimento só é possível mediante a utilização rigorosa do método universal que garante a correspondência causal entre leis e factos⁶⁵. Daí a importância do mestre, sobretudo simbólica, na definição do caminho da verdade. GOGUELIN lembra este propósito a importância dos "instituteurs" no sistema escolar francês (o.c.:16).

A aposta na quase onipotência da instrução, que é simétrica da crença na bondade da natureza, se é um eco tardio do Iluminismo, entre nós, com uma estranha mistura de Rousseau passado através de Pestalozzi, a quem o nosso autor se refere com deslumbramento e de quem retirou a sua visão da criança e do futuro do homem, não deixa de representar, prototipicamente, a gênese da estrutura ideológica que irá suportar a primeira vaga de educação social que, ainda que muito ligada à instrução escolar, reconhece necessidade de se articular com os problemas do desenvolvimento contemporâneo.

65 - A este propósito, HABERMAS (1976: 109): *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard, considera: "Ao passo que a segurança do conhecimento metafísico tinha o seu fundamento na unidade e na coerência do ente no seu conjunto, a unidade do método garante a segurança do conhecimento científico".

É exemplar a esse respeito a visão que António da Costa tem da História.

“...Desejamos que o estudo elementar da história realise a grande missão de iniciar cada alumno nas poderosas vantagens práticas das instituições sociaes e moraes creadas modernamente no mundo para as classes populares. Se a história se houvesse ensinado nas escolas primárias à luz d’estes princípios, não veríamos hoje as classes populares por todo esse Portugal desconhecerem as vantagens das caixas económicas, das sociedades cooperativas para as subsistências e construcções prediaes, dos cursos nocturnos, dos bancos populares, e de outras instituições análogas, que produzem centos de benefícios a bem dos interesses moraes e materiaes das classes”(172).

A ideia da instrução redentora ao alcance de todos, disseminadora de bens morais e materiais indispensáveis ao progresso, corporiza-a A. da COSTA na necessidade da criação de bibliotecas populares,

“instrumento indispensável para desenvolver as idéas de todos, e para aperfeiçoar o artista, o commerciante, o industrial, cessando o monopólio das bibliothecas superiores. Rompa o governo a marcha. O estado despende mais de 20.000\$000 reis com as bibliothecas públicas, scientificas e litterarias, e nem sequer um real com bibliothecas populares, mais modestas, mas não menos importantes. Se o caminho de ferro facilitou pela rapidez das communicações a convivencia material dos povos, a biblioteca popular, via ferrea da intelligencia, deve generalisar pela facil transmissão da leitura o espirito moral e profissional das classes nacionaes” (191).

A implicação do Estado na promoção e desenvolvimento da instrução popular, aqui claramente contraposta à formação das

elites, aparece formulada duma forma quase espontânea, como se a obrigação moral contivesse em si força jurídica suficiente para passar a acto.

No passo citado, encontramos, na sua expressão quase pura, a dimensão utópica que animou a acção dos representantes desta fase da história da formação contínua. Tal como em França e Inglaterra, a instrução popular na sua dimensão cultural e político-social, que não especificamente técnica ou científica, nunca encontrou acolhimento deliberado e sistemático por parte do Estado, a não ser pela via do reconhecimento das instituições e associações que, para esse efeito se constituíam e, mesmo assim, mais com o fito de controlar a orientação dos programas de formação do que para estimular o seu desenvolvimento (TITMUS, 1982:27).

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO MOVIMENTO:

...DA CIDADE CONVIVIAL...

A formação contínua como movimento, isto é como processo que se desenvolve de acordo com formas e dinâmicas diversificadas, conforme os interesses dos grupos sociais de que são emanações e consoante as lógicas culturais consentidas pelos contextos em que se movem, conhece diferentes expressões e práticas ao longo do presente século. O que essas expressões têm de comum, em cada momento histórico, é o facto de corresponderem a uma visão do mundo e da vida já não redutível a um processo meramente biológico ou sujeito a determinações metafísicas transcendentais às relações entre os homens, mas um processo cada vez mais determinado por exigências científicas e tecnológicas a cujas consequências, no plano social, económico e cultural urge dar resposta. E se essa resposta, num dado momento, se caracteriza como sendo um sucedâneo da escola ou uma segunda oportunidade, como são as versões da “educação popular” ou alfabetização de adultos que dominam, em larga medida, o que poderíamos designar por período instrucionista da educação de adultos, justamente porque privilegiam os conhecimentos de tipo escolar, num segundo momento, ela definir-se-á contra o próprio modelo de escola, não apenas quanto ao conhecimento que ela representa, mas quanto à concepção de educação que ela acolhe e veicula. Esse será o momento da Educação Permanente.

É desse percurso que daremos conta, necessariamente duma forma sincopada, tendo em mente acompanhar e, se possível, surpreender os seus momentos significativos na

perspectiva que aqui nos interessa pôr em relevo. qual é - lembremo-lo - a de contribuir para a construção duma prática teórica que se reconheça na formação contínua como um processo produtor do sujeito e objecto da formação. Daí que o percurso, que se vai empreender, seja assinalado por marcos cuja selecção tem como suporte, não o facto de serem entidades culturais autónomas, realidades auto-sustentadas no seu significado objectivo, mas o facto de serem significativas através do significado que eles próprios produzem no contexto que se vai construindo. A medida de objectividade que se busca resultará, portanto, da capacidade que tais marcos exibam no sentido de ilustrarem aquilo para que foram seleccionados.

Desde o princípio do século até aos dias de hoje e com as transformações globais que foram ocorrendo de um modo cada vez mais acelerado em todos os domínios da vida social, a formação contínua foi conhecendo uma multiplicidade de formas, cuja categorização não obedece, necessariamente, a um registo cronológico, isto é, não se diferenciam entre si por simples delimitações temporais. Todavia, para efeito de organização do discurso, utilizar-se-ão referências de natureza temporal.

A passagem do século XIX para o século XX conhece entre nós, como em toda a Europa, um surto importante de educação de adultos, polarizada, fundamentalmente por forças político-sociais e/ou religiosas que se antagonizavam na disputa da influência do campo social. Em Portugal, a intervenção nesse campo é marcada sobretudo pelas correntes republicanas, por um lado, (veja-se o caso da Universidade Livre de Lisboa, inaugurada em 1912) e, por outro, por forças afectas à Igreja Católica, designadamente através dos *círculos católicos operários* (FERNANDES, 1993:9-16; VOLOVITCH, 1982: 207-258) e da

Associação Promotora da Educação e Instrução Popular, mais tarde designada por *Liga de Acção Social Cristã* (RAMOS, 1988).

O que marca o movimento nesta fase é o militantismo dos seus promotores, para não dizer proselitismo, animado pelas respectivas causas, para as quais a instrução passou a ser um instrumento de fixação ou de conquista de novos adeptos e novas fidelidades, mais do que um projecto de transformação da realidade humana e social. Em qualquer dos casos, porém, a componente ideológica e a prática social e cultural integravam ainda as preocupações centrais do processo de intervenção, sem que fossem esquecidas as virtualidades técnicas ou científicas da formação, como se pode confirmar designadamente pelos programas praticadas na *Universidade Livre* a que fizemos referência (Cf. FERNANDES, o.c.:65).

As décadas entre as duas grandes guerras são assinaladas por uma relativa viragem da formação a dois níveis: ao nível do sujeito da formação que se torna, gradualmente, objecto de investigação teórica e empírica, ao mesmo tempo que campo de aplicação de conhecimentos especificamente produzidos para esse efeito, e ao nível do objecto da formação que perde gradualmente o seu carácter filantrópico e social e compromete-se crescentemente com as necessidades científicas e técnicas ou, ainda, com competências psico-sociais de incidência individual. A esse propósito é relevante a investigação produzida ainda na década de vinte e trinta por autores como THORNDIKE (*Adult Learning*, 1928), H. SORENSON (*Adult Abilities*, 1938) e, sobretudo, C. LINDEMAN (*The Meaning of Adult Education*) que, contrariamente à perspectiva associacionista, introduz uma dimensão experiencial e bio-social na formação que a caracteriza como um processo específico e radical de auto-aprendizagem.

A tendência emergente, acima assinalada, vai desenvolver-se e complexificar-se a partir dos anos 50 e até meados dos anos 70, período durante o qual a problemática da formação contínua não só incorpora novos elementos no seu objecto estatutário, como amplia as suas fronteiras geográficas, políticas e institucionais. Sob a égide da UNESCO que, desde a sua origem, toma o movimento da formação contínua como uma das suas responsabilidades centrais (PERSPECTIVES, nº 2, 1977: 248), podemos acompanhar os momentos globais da sua evolução, aceitando como base as conferências internacionais sobre a educação de adultos expressamente convocadas para o efeito.

De acordo com os temas nucleares e respectivas *Recomendações* de cada uma dessas conferências, celebradas entre 1949 (Conferência de ELSENEUR) e 1976 (Conferência de NAIROBI), podemos reconhecer que, numa perspectiva epistemológica, o movimento da formação de adultos se desloca gradualmente da sua esfera de referência escolar, ainda visível em 1949, para se definir, cada vez mais, em torno duma experiência de mudança cuja apropriação não passa apenas pelo domínio das transformações materiais ou técnico-científicas, traduzidas em termos de aprendizagens formais, mas também do sentido das transformações sociais e humanas que se tornam indissociáveis da estrutura do desenvolvimento da existência concreta dos indivíduos e dos grupos.

É assim que, se a Conferência de ELSENEUR (1949), no contexto do fim da guerra, é dominada pela ideia da Educação Compensatória, segundo a lógica da segunda oportunidade escolar (PERSPECTIVES, 1977, nº 2: 248), integrada num quadro de reconstrução e de justiça social com base na compreensão internacional; e se a Conferência de MONTREAL (1960), subordinada ao tema "A Educação dos Adultos num Mundo em Transformação" integra no seu Relatório final que "a educação

dos adultos deverá ser reconhecida por todos os povos como um elemento normal, por todos os governos como um elemento necessário do sistema de ensino de qualquer país" (Idem, Ib.), embora admitindo a sua especificidade quando prevê "a definição progressiva da profissão docente de educador de adultos e a extensão das atribuições das escolas e das universidades à educação de adultos" (Id., Ib.), já a Conferência de Tóquio (1972), num registo que é mais de constatação imaginária que de recomendação, declara que a "educação de adultos (...) é um instrumento de tomada de consciência, de socialização e de transformação social (...); um instrumento de realização do homem total, tomado na globalidade das suas funções de trabalho. lazer, de vida cívica, de vida familiar, tendendo para o aperfeiçoamento das qualidades físicas, morais, intelectuais".

A globalização da vida como processo formativo, ideia que se foi construindo ao longo da década de 60 e se corporizou no projecto de Educação Permanente, entretanto tema de várias abordagens intermédias (conferências intergovernamentais sobre políticas educativas (Veneza, 1970, Helsínquia, 1972), tornou-se objecto unânime de consagração dos Estados-membros da Conferência Geral de NAIROBI, realizada em 1976 (PERSPECTIVES, Id.,Ib.:246).

Este percurso, de pouco mais que duas décadas, da mais alta instância internacional responsável pelo movimento da formação, que conduz o seu objecto de uma situação de relativa marginalidade a uma posição de centralidade social a ponto de poder ser definido, enquanto Educação Permanente, como "um projecto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo como a desenvolver todas as possibilidades formativas para além do sistema educativo" (NAIROBI, in PERSPECTIVES, Id., Ib.), comporta um conjunto de significados que não pode deixar de ser relevado.

Um primeiro significado, óbvio, é que ele corresponde a um momento socio-político marcado, tanto pela crença nas virtudes da ciência e da tecnologia, como pelo sentimento de progresso social que se exprime politicamente sob a forma do direito à participação, à democratização, à descolonização, ideias que, de resto, passam à prática em numerosos novos países da África e da Ásia e que, por isso, passam a ter assento em assembleias internacionais, como a ONU e a UNESCO, condicionando uma nova geografia política e cultural.

Um segundo significado é o que corresponde à expansão do mercado, apoiado em modelos keinesianos de intervenção social e política, que aprofundam e alargam a sociedade de consumo, contribuindo para uma relação salarial estável e para a definição de uma estrutura socio-económica onde foi possível o reconhecimento de certos direitos e garantias ao mundo do trabalho que asseguravam aos trabalhadores uma condição que, conforme assinala CASTEL (1995: 462),

“é uma condição que, pelo menos sob certas formas, é capaz de rivalizar, e por vezes de afrontar as duas outras condições que os haviam esmagado desde sempre: a do proprietário e a do trabalhador independente”.

Um outro significado é o desenvolvimento súbito e irreversível da urbanização com transformações sociais, humanas e políticas que as estruturas existentes não estavam em condições de resolver⁶⁶. A perda das velhas referências,

⁶⁶ - A este propósito, registre-se aqui a afirmação de HOBBSAWM, E. (1996: 286), *A Era dos Extremos*, Lisboa, Presença: “A mudança social mais impressionante e de mais longo alcance da segunda metade deste século, e que nos isola para sempre do mundo do passado, é a morte do campesinato”.

assentes nas comunidades rurais, e a sua rápida transformação em valores de classe por efeito das grandes concentrações operárias em que tendem a integrar-se os recém-chegados e, por outro, a nuclearização crescente da vida familiar introduziram uma nova forma de viver o tempo e o espaço, caracterizada, essencialmente, pela distinção entre tempo/espaço de trabalho e tempo/espaço de não trabalho. A conversão do trabalho em emprego, que supõe especializações e codificações jurídicas só possíveis através duma força de trabalho suficientemente organizada para ser reconhecida pelo Estado, ao mesmo tempo que gera redes de solidariedade novas e novas identidades, permite o usufruto dum tempo de lazer, sobre que assenta uma parte importante do tempo da formação.

Este conjunto de factos significantes para a compreensão do fenómeno da formação contínua, aliás, Educação Permanente, tal como a UNESCO a tentou conduzir, não ficaria articulado se não fosse integrado numa leitura de natureza eminentemente política, a que preside uma interpretação segundo a qual a Educação Permanente faz parte dum projecto de reconstrução social com preocupações de tele-regulação e de gestão da sociedade numa fase de desenvolvimento em que já não são aplicáveis os mecanismos clássicos de regulação que assentavam numa visão essencialmente estruturalista do mundo social. A integração estratégica do sistema educativo no movimento da Educação Permanente, como ambiciona a *Recomendação Geral* saída da Conferência de Tóquio de 1972 ⁶⁷, traduz

67 - Cf. L'Unesco et le développement de l'éducation des adultes, *Perspectives*, vol. VII, n° 2. p.247: "L'expression 'éducation permanente' désigne, quant à elle, un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du

emblematicamente este sentido. Se, por um lado, a Educação Permanente significa, como diz CARRIER (1979:100), que “a sociedade actual já não aceita que a competição escolar determine por toda a vida as oportunidades de sucesso dum indivíduo”, ela representa igualmente “um factor dinâmico no crescimento das nações, permitindo a cada país aguentar-se na competição internacional” (CARRIER, Id.:101), donde decorre que promoção social e auto-realização individual são indissociáveis da formação profissional e do aumento de produtividade no sistema económico.

Reconheça-se, todavia, que, ao nível dos enunciados, esta associação parece mais simples do que a realidade permite ver.

MOISAN (in KUPERHOLC (1993), ao reconhecer que a designação “formação contínua” foi substituindo nos últimos decénios a expressão “educação permanente”, que terá sido, incidentalmente, sua homóloga até à década de 70, no que é apoiado por DUBAR (in DUMAZEDIER (1988:104), para quem a fórmula “educação permanente” cai em desuso nos anos 70 em proveito da expressão “formação profissional contínua”, assinala aí um deslize semântico que traduz, no discurso, uma forte impregnação da economia, nomeadamente através da teoria do capital humano, para a qual a formação se torna um factor-chave de *performance*.

De facto, ao longo da década de 60, o desenvolvimento da formação contínua, ao mesmo tempo que se diversificou nas suas práticas, ampliou-se nas suas concepções e no teor das suas propostas. Reactualizando dinâmicas já apontadas no imediato após-Guerra, especialmente sob a égide da UNESCO e beneficiando dos efeitos cruzados que a criação da OCDE

propiciou, a formação ascende ao plano das primeiras preocupações dos Estados, tanto dos países desenvolvidos como daqueles que passam a designar-se por "em vias de desenvolvimento". A generalização deste movimento, bem como a adesão formal aos princípios em que se sustenta, significando embora a crença na indispensabilidade dos efeitos atribuídos aos processos de formação, não significa, todavia, uma representação unívoca desses efeitos, mormente quando eles se equacionam em termos de desenvolvimento.

Ainda que a ideia-mestra, em que parece convir a opinião mundial, nesta fase, seja a de que a formação é indispensável ao desenvolvimento, emerge, todavia, a partir daí uma multiplicidade de leituras e de teses, dificilmente conciliáveis no plano conceptual e estratégico, acerca do que deva ser o desenvolvimento e acerca do modo como, em consequência, ele se há-de equacionar em termos de formação.

Basicamente, porém, pode considerar-se que, ao nível da organização ideológico-discursiva que estrutura as concepções e práticas de formação, coexistem, com interpenetrações mais ou menos profundas, dois modelos de desenvolvimento que, na linguagem de CARNOY (1986), podemos designar por modelo de desenvolvimento pela *participação e mobilização* e modelo de desenvolvimento pela *produtividade económica*. Sendo certo que estes dois modelos remetem, sob a forma de novas expressões, para velhos problemas que, no fundo, correspondem ao inexaurível debate entre progressismo e conservadorismo ou, em termos antropológico-políticos, entre emancipação e conformidade, é também certo que, na conjuntura político-social e cultural culminada pela década de 60, a forma como os problemas do desenvolvimento são postos no âmbito da sua relação com a formação não corresponde, necessariamente,

àquilo que, analiticamente, está inscrito na lógica de cada um dos modelos.

Assim e na sequência da intuição de MOISAN, é possível identificar, no movimento global da formação de adultos que se acentuou após a Segunda Guerra Mundial, pelo menos dois ciclos de desenvolvimento: um primeiro, que se inicia na década de cinquenta e se aprofunda, ainda que com alguma ambiguidade, na de sessenta; e um segundo que começa a afirmar-se nos inícios da década de setenta e se prolonga pelos nossos dias. O primeiro pode legitimamente considerar-se sobredeterminado pela ideia de Educação Permanente que, nos termos da Recomendação Geral saída da Conferência de Tóquio de 1972, “designa um projecto global visando tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades formativas para além do sistema educativo”⁶⁸, quanto ao segundo, podemos considerá-lo como de transição para o momento da institucionalização formal da formação contínua, sobredeterminada por uma lógica de submissão às exigências de qualificação profissional que corresponde, efectivamente, a pressões de natureza económica. É isso que se torna visível também nas preocupações da UNESCO no Relatório Final da Conferência de Bucareste de 1973 dos Ministros da Educação dos Estados-membros Europeus citado por CARRIER (l.c.: 107) de que respigamos o seguintes passo:

68 - Cf. L'Unesco et le développement de l'éducation des adultes, *Perspectives*, vol. VII, n° 2. p.247: “L'expression 'éducation permanente' désigne, quant à elle, un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif”.

“Uma tarefa não menos necessária é ligar o ensino superior à sociedade, à economia, à vida prática associando o direito à educação tão próximo quanto possível do direito ao trabalho....Para chegar a estes objectivos, são necessários estudos aprofundados, compreendendo neles análise prospectivas sobre o desenvolvimento do ensino superior e da sociedade até ao fim do século”.

A preocupação com o trabalho, sob a forma de emprego, aproxima as posições da UNESCO e da OCDE em matéria de formação, aparecendo, no entanto, a expressão “educação recorrente” como forma de tutelar especificamente as posições desta segunda instituição que faz, aliás, questão de salientar a preparação para o trabalho como função fundamental do ensino. Segundo o documento da OCDE de 1973. “A Educação Recorrente, uma estratégia para uma formação contínua” (CARRIER, l.c.:107), a “educação recorrente” é uma estratégia global de educação aplicável a todo o ensino pós-secundário ou pós-elementar, cuja característica essencial é a distribuição do ensino durante toda a vida graças a uma espécie de *roulement*, isto é, uma alternância com outras actividades, o trabalho em primeiro lugar, mas também com os lazeres e a reforma”.

Se esta aproximação de posições entre o movimento associado à UNESCO e o que se identifica com a OCDE representa, de alguma forma, o fim da utopia da Educação Permanente, isso supõe reconhecer na Educação Permanente um projecto que ultrapassa as suas dimensões instrumentais para se situar num plano de realização da vida como harmonia social, como justiça plena, como cidadania integral, que para certos autores (v.g. DESROCHES (*Éducation Permanente*, nº 98), actualiza toda uma corrente quimérica que vai desde a Renascença (T. Morus), passa pela Revolução Francesa

(Condorcet) e desagua na Europa libertada após o triunfo sobre o nazismo.

Nesta dimensão mítica, a Educação Permanente rompe com uma concepção de educação que tradicionalmente se apoiava num modelo biológico de desenvolvimento, que ditava, antecipadamente, os momentos de crescimento, aprendizagem, formação e trabalho, segundo ritmos estruturados e funções especializadas e estanques, assim como segundo relações hierárquicas e categorias sociais objectivadas num tempo social e cultural vivido interiorizado à imagem e semelhança do tempo biológico, face ao qual a relação de anterioridade e, portanto, do passado exerce marcas de regulação e dependência.

A antecipação do futuro, como uma ordem nova, que a ciência e a revolução tecnológica suportam mais do que ameaçam e cuja crença é alicerçada num crescimento económico acelerado que revolve as estruturas arcaicas e liberta os hábitos instalados (DUMAZEDIER, *Éducation Permanente*, 98) traz a educação para o primeiro plano das preocupações sociais, não só porque ela representa a condição de acesso aos novos bens da sociabilidade e da cultura que um novo gregarismo proporciona, como se torna indispensável para acompanhar as transformações que se operam nas estruturas e relações produtivas. É nesta lógica que se “os estágios de adaptação ao posto de trabalho, de reciclagem (actualização de conhecimentos), de reconversão profissional ou de promoção estão centrados na aquisição de conhecimentos e na aprendizagem de um ‘saber-fazer’, a partir de agora, nestes objectivos primeiros outros podem enxertar-se: mudar de ritmo, mudar de quadro de vida, compreender o seu ambiente, tomar consciência das nossas transformações” (WIEL, 1978: 58).

Nestes termos, a educação perde a sua categoria de rito de passagem entre um tempo da infância/adolescência e um tempo de adultícia, como se o tempo de adulto representasse um tempo de estabilidade ou de acabamento, para se integrar em todo o tempo da vida (daí o ser permanente). Se é, todavia, na necessidade de corresponder às necessidades da vida que a educação se justifica, daqui decorre que a iniciativa da formação, assim como a sua pertinência e oportunidade, passam a ser uma atribuição e uma responsabilidade do formando ou do educando, o que se traduz na ideia de que a educação permanente é, antes de tudo, auto-formação. Para WIEL (l.c.: 62), é “no conceito de auto-educação que é preciso ir buscar a significação última do Modelo de Educação Permanente”.

Esta ideia de auto-educação é, articulável, no plano político com a ideia de autonomia que é projectada como a essência do mito da cidade educativa. A dimensão mítica da cidade educativa resulta, precisamente, do facto de ela ser pensada não numa relação de consequência ou anterioridade do processo educativo, mas segundo uma relação de paralelismo, como se ela obedecesse a uma harmonia prè-estabelecida, que se vai edificando à medida que a autonomia individual a vai postulando. Na verdade, como diz, ainda, WIEL (Ib.:63), “o que é propriamente novo na problemática geral da Educação Permanente, é a recusa de subordinar uma ordem à outra: o político ao educativo ou inversamente”. É difícil não adivinhar aqui uma repercussão do iluminismo à maneira de CONDORCET, para quem, como se disse, a formação e o desenvolvimento do cidadão não deve sujeitar-se a cálculos ou estratégias do poder político, porque o seu compromisso é com a razão e a razão apenas obedece a impulsos de auto-realização indefinida...

Este discurso propositivo sobre o futuro da educação dá um enquadramento optimista sobre a educação escolar, embora paradoxalmente, a sujeite a factores de erosão que tendem a perpetuar-se e estejam, por sua vez, na origem do que virá a ser a base da necessidade da formação contínua institucionalizada da profissão docente. Na verdade, o papel de hegemonização da sociedade que a prática discursiva reserva ao futuro da formação e educação que não é senão uma idealização daquilo que a experiência social e económica vem revelando, à medida em que, designadamente, a formação se torna um bem de capital, determina uma procura optimista da Escola, forçando-a a admitir públicos e práticas em tudo correspondentes com o novo discurso educativo, mas de todo alheios às suas práticas e públicos tradicionais⁶⁹.

A paradoxalidade do discurso da Educação Permanente, que consiste em justificar a autonomia humana pelo domínio do tempo futuro, porque, a cada momento, se tornam obsoletos os saberes actuais relativamente a esse futuro, é inerente a qualquer projecto educativo que se queira liberto dum projecto

⁶⁹ -A erosão a que a Escola é sujeita na sequência dos efeitos que o movimento da Educação Permanente provoca é reforçada pelo debate que, no campo intelectual, veio a generalizar-se em torno de alguma produção científica, preocupada com uma nova legitimação da escola: a denúncia da escola, como instrumento de inculcação e de perpetuação de privilégios (BOURDIEU/PASSERON), ou *como aparelho ideológico do Estado* (ALTHUSSER) numa linha de análise estruturalista ou como estratégia institucional de repressão sobre as mais espontâneas formas de vida e de acção (ILLICH, LOBROT, LOURAU, LAPASSADE, ARDOINO) ocupam lugar cimeiro nesse debate.

político explícito e esse parece ser na essência o caso do movimento da Educação Permanente, sustentado num contexto em que os mentores e promotores da Educação Permanente sonhavam com a construção dum mundo humano equidistante, mas talvez integrador, dos dois sistemas que então se confrontavam⁷⁰. É nesse sentido que talvez se possa entender o que J.DUMAZEDIER, um dos representantes qualificados do movimento da Educação Permanente, declara:

“A possibilidade de criar um movimento cultural unitário e progressista, cada vez mais poderoso, para proteger a independência da educação permanente contra os jogos partidários dos combates eleitorais, uns contra os outros, tornava-se problemática. A minha presença à frente do movimento perdia para mim o seu maior sentido. Pedi a demissão, pondo voluntariamente fim a vinte anos de presidência ininterrupta de 1945 a 1967” (Éducation permanente vingt ans après, in *Éducation Permanente*, nº 98).

A utopia, todavia, deixou marcas e são elas que no interior das escolas ou no seio dalgumas organizações de professores, com maior ou menor regularidade, promovem a formação, numa fase em que a iniciativa de formação (ou, talvez melhor de reciclagem, ou actualização) corresponde mais a um ímpeto profissional ou associativo que a uma iniciativa do sistema educativo (NÓVOA, GUIGOU).

⁷⁰ - Nesta perspectiva, talvez venha a propósito invocar a opinião de CARRIER (l.c.), p. 102, segundo o qual o movimento da Educação Permanente conota-se com o discurso típico dos partidos socialistas da Europa, mas não apenas com esses.

FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO PROCESSO INSTITUÍDO:

... "AO PÃO NOSSO DE CADA DIA"

Uma primeira abordagem capaz de contribuir para a definição do que pretendemos designar por momento do processo instituído da formação procede da análise da própria designação de "formação contínua". Não é certamente por acaso que esta designação vai buscar a sua razão de ser à dimensão da temporalidade do mundo contemporâneo, dominada pelo fenómeno da mudança, cujo sentido escapa a todo o controlo social, convertendo-se assim numa espécie de presente perpétuo, como diria JAMESON (1985: 185) incapaz de encontrar alternativas entre a compulsão sujeita aos determinismos económicos e os tropismos individualistas. A formação contínua integra-se nessa lógica de mudança e a sua crescente importância institucional permite encará-la mais como instrumento de gestão dos problemas supostos naquela contradição e, portanto, como instrumento de dissimulação do impasse, como ficou referido acima, mais do que como condição da sua superação.

A filosofia político-económica que lhe subjaz é a de considerar que há uma sobreponibilidade entre os objectivos inscritos na actividade profissional, enquanto sujeita aos modelos dominantes de produção e os objectivos dos próprios profissionais. Esta tese que é efeito, antes de mais, dos mecanismos de compressão do emprego sobre o campo do trabalho é naturalizada, como já antecipámos atrás, pelo *reconhecimento* de que a mudança é um modo de ser *natural* do mundo actual, movido pela lógica do consumo que gera a

concorrência, que implica a capacidade permanente de competir que, por sua vez, exige a capacidade de inovar. É a competição na oferta que, garantindo o fluxo do consumo, garante os postos de trabalho. Daí que a qualidade do trabalho, sendo um factor decisivo da competição, é também uma condição de manutenção do emprego e, portanto, dá-se como demonstrada a convergência de interesses entre as exigências da produção e a necessidade de qualificação, isto é, da formação.

A construção da percepção desta relação de *complementaridade* é reforçada pelo desenvolvimento da *cultura da empresa* que, sendo inspirada na doutrina do interaccionismo simbólico, tem vindo a constituir um campo de investimento teórico e prático cada vez mais empenhado na optimização das relações que se estabelecem entre o trabalho e o funcionamento pessoal. É em obediência a esse princípio estratégico que a formação contínua, na concepção e planificação dos seus modelos de intervenção, já não considera ou tende a não considerar as competências técnicas ou científicas como competências aditivas ou cumulativas individualmente direccionadas, mas integráveis em sistema de acção socio-profissionais que sejam organizacionalmente significativos e susceptíveis de auto-sustentação ao nível da lógica da empresa⁷¹.

⁷¹ - Desde a década de 30 se admite que a componente humana é fundamental na produtividade e qualidade do trabalho e a investigação empírica tem vindo a confirmar que cada vez é maior a interdependência entre a acção humana e o tipo de organização. FRIEDBERG (1993:19) vai ao ponto de sustentar que essa interdependência é tal que não há acção colectiva que não pressuponha um mínimo de organização e que, sendo assim, o trabalho dos actores e a estrutura do sistema tornam-se co-constitutivos. A cultura da empresa, como

A entrada para a formação contínua pela sua componente psico-social directamente orientada para e pelo desenvolvimento organizacional, reconhecido como objectivo estratégico da eficácia e da produtividade, apresenta-se, assim, como a condição indispensável para que a formação seja, de facto, contínua. já que ela se torna, funcional e globalmente, dependente da actualização sistemática dum projecto imposto pela necessidade de fazer face à mudança, isto é, de resolver e, se possível, antecipar, os problemas resultantes da competição concorrencial. E é desta forma, isto é, vivida no quotidiano do trabalho como uma prática simultaneamente individual e colectiva, que a mudança articula, objectiva e continuamente, as lógicas individualistas com a lógica abstracta, isto é, não crítica, dos interesses instituídos, submetidos à pressão da crise estrutural da economia. De facto, a ideia de que o trabalho e, sobretudo, o emprego se torna cada vez mais um "privilégio," em vez dum direito, tende a inscrever-se na consciência social como uma espécie de fatalidade, face à qual não há soluções estruturais, precisamente porque as sociedades, ao perderem progressivamente a sua referência ao Estado se desestruturaram, regendo-se por dispositivos conjunturais, sujeitos às relações de força, ou, dito mais eufemisticamente, à lei da oferta e da procura. A crise económica é, portanto, também crise social e moral e um dos seus efeitos, e não o mais negligenciável, é o da sua própria *naturalização*, condição da sua neutralização política.

um dos vectores da formação contínua a partir dos anos 80, poderá ser entendida como a aplicação actualizada e sistemática de toda uma linha de investigação que teve o seu início em 1939, com a publicação dos trabalhos de ROETHLISBERGER; DICKSON e al., 1939 sobre as célebres experiências da empresa

É assim que, naturalmente, o “Livro Branco: Crescimento, Competitividade e Emprego. Os desafios e as pistas para entrar no século XXI”, citado em “Formação de Formadores - Evolução Complementar dos Profissionais da Formação” (1995) da Comissão Europeia afirma que “a crise actual só se compreende desde que se tome em conta, ao mesmo tempo, a globalização dos movimentos que afectam as actividades económicas em todo o universo e a sua aceleração a partir dos anos 70”.

A formação contínua, nesta óptica, pode então definir-se como um processo indefinido de adaptações sucessivas, cujo sentido é o da optimização da integração funcional das competências no campo do trabalho, sendo estas competências avaliadas em termos do seu contributo para a economia de mercado. Mediante esta definição, que é corroborada por grande parte dos analistas que se têm debruçado sobre o fenómeno (BARBIER, J.-M. e al: 1991; CHARLOT: 1989; CORREIA: 1994; DUBAR: 1990; DUMAZEDIER: 1989; FERRAND: 1988; JOBERT: 1988; MOISAN: 1995; NÓVOA: 1996), ANTUNES: 1996) podemos pôr em evidência alguns traços que a caracterizam, quando confrontada com outros momentos da sua evolução, tendo em conta precisamente o contexto social e o tipo de relações que a natureza desse contexto permite estabelecer.

Segundo CHARLOT. l.c.:143, a formação contínua, tal como a induzem as práticas e a políticas formativas a partir da década de oitenta, já não define a sua qualidade pelos efeitos da formação em si mesmo, mas pelo uso que se pode fazer dela no mercado do trabalho. Citando o autor em referência, “ a qualidade da formação, de facto, não é avaliada pelo desenvolvimento pessoal e social do formado, nem pela validade intrínseca dos saberes que ela dispensa ou dos valores que

inculca, mas pela sua eficácia no campo da actividade económica”.

Nestes termos, a lógica da formação passa a ser comandada pela dinâmica da oferta, pelo que tanto as instituições de formação, como os programas, como até as políticas educativas e os seus centros decisores são forçados a reequacionar os seus planos de intervenção no campo educativo de acordo com as novas realidades do mercado. A formação torna-se, assim, uma questão crítica no que respeita ao tipo de relações a desenvolver entre o Estado e a sociedade civil. As soluções tentadas, sobretudo nos países de economia dependente, como Portugal, traduziram-se em formas híbridas de cooperação, com a tomada de iniciativa legislativa por parte do Estado, tendo em vista, sobretudo, compensar a sua anterior desincumbência nas responsabilidades que lhe terão cabido no desenvolvimento tardio do país.

A política da formação é, então, encarada como fazendo parte integrante dum plano de ataque às debilidades do sistema produtivo, cujo diagnóstico, tanto por parte dos responsáveis políticos, como por parte do mundo empresarial, relevava, por sistema, a componente humana do trabalho como o verdadeiro calcanhar de Aquiles da nossa economia. A integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia, do mesmo passo que compreende um reforço dessa orientação política sobre o campo da formação, compreende igualmente a adopção de modelos, programas, estratégias e meios de financiamento disponibilizados pela Comunidade. Assiste-se, assim, a um movimento de transnacionalização do sistema de formação, cuja articulação com o campo da formação está predefinido pelos parâmetros das instâncias comunitárias. E, ainda que nesses parâmetros estejam incluídos critérios cuja presença pretende significar o reconhecimento de que a formação deve ser

preservada duma absoluta satelitização por parte mercado do trabalho - como sejam os critérios definidos para o fundo de coesão social,- a verdade é que esses critérios não visam a formação como base de uma política alternativa, mas, sim, o controlo dos níveis de emprego em empresas de risco ou o controlo do desemprego temporário ou da exclusão social dos grupos desactivados pela crise económica ou, pura e simplesmente, inactivos.

A transnacionalização da formação implica a sua macroburocratização e, portanto, a sua especialização escalonada. Trata-se, apesar disso, de uma institucionalização flexível, fluida, susceptível de ser trabalhada localmente através de sistemas que, obviamente, favorecem o protagonismo dos actores já instituídos e, nessa medida, o condicionamento tendencialmente circular das oportunidades de acesso ao sistema e, bem assim, o do seu desenvolvimento funcional⁷². Poder-se-á esperar que, dada a distância física e institucional que separa o centro indutor da formação e a periferia dos sistemas reais de formação, será verdadeiramente dos actores locais que depende, em última análise, a qualidade e o valor da formação. Sendo esta uma possibilidade efectiva, ela não pode fazer, porém, abstracção nem do que localmente se espera da formação, nem da doutrina que anima os responsáveis locais da formação, questão que se prende directamente com a formação de formadores. É relevante nesta perspectiva, o quadro geral dos princípios de formação preconizados numa publicação do

⁷² - DUBAR, C.: Vingt ans de formation continue en France, in *Éducation Permanente*, nº 98, afirma, a este propósito, que, relativamente a França, "quanto mais o estatuto individual em relação ao emprego é favorável, maiores são as hipóteses de acesso a formações fortes"

CEDEFOP (*Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional*), onde se pode ler:

“A problemática da qualificação dos formadores é indissociável da questão da mobilidade dos trabalhadores que está prevista no quadro do Mercado único:

- os formadores devem formar os indivíduos que querem evoluir num contexto internacional onde terão que continuar a ser competitivos,
- os formadores estão nos cruzamentos dos desafios de natureza económica, social cultural que terão de combinar nas suas acções com vista a favorecer o desenvolvimento económico e velar por uma verdadeira igualdade de oportunidades no plano social,
- os formadores constituem um elemento-chave da qualidade da formação e da evolução dos sistemas, o que é uma condição essencial dum desenvolvimento harmonioso da qualificação dos recursos humanos na Europa,
- finalmente, os próprios formadores deverão sentir as suas qualificações reconhecidas para não serem postos à margem da mobilidade potencial de todos os trabalhadores.”

Atendendo a que tais princípios veiculam a posição dos próprios formadores, tem toda a pertinência pôr em relevo algumas características maiores que enformam este documento. Tenha-se em conta que se trata dum texto que invoca os referentes de legitimidade julgados necessários para a definição da condição de formador. Assim, retenhamos o primeiro que é o da mobilidade potencial de todos os trabalhadores. Em segundo lugar, sublinhe-se o da centralidade que os próprios formadores se conferem, quando declaram que “estão no cruzamento dos

desafios de natureza económica, social e cultural...". Em terceiro lugar, saliente-se o carácter facultativo e a iniciativa individual que os formadores atribuem ao movimento de procura de acções de formação por parte do seus destinatários.

Se nos debruçarmos sobre o sentido global dos referentes, reconheceremos que um sentido comum os envolve a todos que é o da mobilidade, quer designada pelo seu termo próprio, quer por termos que para ela reenviam, como é o caso das expressões "cruzamentos dos desafios", "querem evoluir", "à margem da mobilidade". Uma segunda leitura permite ver que esta mobilidade é contraditória, mas irrecurível, cabendo, todavia, a responsabilidade "aos indivíduos que querem evoluir". Uma terceira leitura poria em relevo a *naturalização* da competição através do seu enquadramento no "contexto internacional" que pela sua incomensurabilidade, não é questionável. Os formadores são os agentes qualificados desta mensagem e, portanto, os mais convictos na sua condição *apenas* técnica.

A transnacionalização, a competição, a mobilidade e a responsabilidade pessoal, numa óptica de cidadania europeia, pensada, todavia, ainda, nos moldes do século XIX (NÓVOA, 1996,b), parecem integrar assim um modelo de formação que tem uma *clara intencionalidade "oculta"* que é a de, por um lado, irresponsabilizar o sistema global e, mais que isso, paternalizar a sua relação com os cidadãos europeus e, por outro, responsabilizar o indivíduo pelo seu próprio destino, o que, na expressão de DUBAR conduziu a formação profissional contínua, de projecto de promoção e de emancipação, à condição de gerir o emprego à custa de quem "não quer evoluir" (DUBAR: *Éducation Permanente*, nº 98).

CAPÍTULO III

AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: UM SEGREDO BEM GUARDADO

*Pus todos os meus cuidados, não a
troçar, deplorar, amaldiçoar as
acções humanas, mas a
compreendê-las.*

ESPINOSA, Tratado Político

Comumente, isto é, ao nível do que está socialmente instituído e, portanto, inquestionado, a relação do saber com a formação e desta com a prática profissional é uma relação de anterioridade, pese embora as formulações teóricas ou incursões retóricas em contrário. Não se trata, apenas, evidentemente, de uma simples anterioridade temporal; ela é, também, uma anterioridade causal no sentido lógico e epistemológico e é, ainda, - e não por acréscimo - uma relação de anterioridade axiológica (FABRE: 1994; BIZEUL: 1985 NÓVOA: 1992; CARR: 1996).

Nestes termos, a prática profissional ocupa o último posto na escala da relação, pelo que lhe está afectada uma condição de desvalorização social que é também psicológica e profissional.

Esta ordem institucional relativamente rígida, que não é desmentida nem afectada, no essencial, por experiências desviantes, organizadas ou não em movimentos “dissidentes”, nem até por novos equilíbrios políticos, tende a ser transfigurada discursivamente, quando confrontada com as “evidências” oriundas do mundo do trabalho directamente produtivo, impostas, na verdade, pelas transformações tecnológicas em curso e pelas suas consequências no plano da reorganização dos sistemas de produção. É neste contexto, gerador de múltiplos fenómenos, que excedem largamente o campo do trabalho a

montante e a jusante, que surge a valorização das práticas, inculcada como sendo a instância que, por supor uma relação natural e imediata entre saber e fazer, pode proporcionar uma dinâmica mais propiciadora das novas qualificações e competências profissionais, cujo carácter, estruturalmente mutante, se torna indissociável do próprio exercício do trabalho e, reflexivamente, dos processos de construção de novas e problemáticas configurações identitárias (DUBAR, 1991:199-269)

Não se trata aqui, de momento, de apreciar criticamente o sentido dessa valorização, embora não seja difícil reconhecer, desde já, que ela corresponde, fundamentalmente, a uma dimensão instrumental, não apenas porque os contextos de trabalho onde ela foi inicialmente reclamada e é investida são funcionais com essa dimensão e, portanto, directamente estimulantes do seu exercício, mas, sobretudo, porque se inscrevem numa lógica de produção de mais-valia.

No campo da formação contínua dos professores e educadores, onde esta consigna programática também chegou, a valorização das práticas profissionais, como base dum processo de reconstrução identitária em que os professores se reconheçam e sejam reconhecidos, revela-se um objecto particularmente difícil de assumir por parte dos seus destinatários, devido, não só, às profundas contradições socio-institucionais com que, quotidianamente, se confronta o exercício da profissão, como à crescente depreciação social do trabalho que realizam, como, ainda, à ambiguidade que acompanha o discurso da valorização das práticas, cuja lógica dominante é reforçadora da representação da negatividade que os próprios profissionais têm delas, o que, tanto pode gerar comportamentos de auto-defesa, levando ao autismo profissional, como a fuga para a frente em busca de formação, vista como o "abre-te sésamo" de todas as contradições de que é feito o seu quotidiano.

Admitimos que a génese desta relação problemática, que os professores mantêm com as suas próprias práticas, quando representadas, exteriormente, como campo de valorização profissional, procede do facto de que elas são institucionalmente visadas como um objecto inespecífico no quadro duma lógica de formação profissional contínua dominada pela intencionalidade científico-técnica. Ora, é precisamente esse pressuposto da inespecificidade do campo profissional dos professores que está em causa, quando se olha para o interior da profissão a partir duma visão crítica do modelo de valorização inspirado na racionalidade científico-técnica. Algumas características maiores, que negam essa inespecificidade, ressaltam das práticas profissionais dos professores, se as analisarmos à luz do seu teor interno, em confronto com os pressupostos em referência e que resultam em boas razões para que os professores não se revejam no discurso da valorização das práticas, típico da racionalidade técnica (USHER e BRYANT: 1992; CARR e KEMMIS: 1988; CARR: 1996; STENHOUSE: 1987).

Em primeiro lugar, embora a ordem não seja hierárquica, porque o posto de trabalho não é redutível a um contexto técnico, onde a natureza de trabalho seja a de aplicação de saberes ou de competências tecnicamente definíveis.

Em segundo lugar, porque, contrariamente ao que acontece numa relação de trabalho finalizada sobre um produto visível, manipulável ou utilizável que, de qualquer maneira, “mede” a qualidade da prática, a prática dos professores não se traduz em obras visíveis, reconhecíveis e, sobretudo, directamente reportáveis à qualidade pessoal do seu trabalho.

Em terceiro lugar, o que decorre muito do que se disse no ponto anterior, porque o referente fundamental do saber com que se identifica o professor no seu trabalho é um saber que é

independente das situações, válido por si mesmo, que lhe foi confiado e de que ele é depositário e transmissor, mais do que utilizador ou gestor; não é um saber instrumental susceptível de ser aplicado aos problemas práticos, pelo contrário, cria problemas práticos muitas vezes insolúveis.

Em quarto lugar, porque a prática profissional do professor é um trabalho socialmente oculto, humanamente solitário, testemunhado apenas pelos alunos, cujo *feed-back*, qualquer que seja o seu sentido, tem um alcance sempre limitado e, frequentemente, suspeito. A aprendizagem entre pares e os seus processos de explicitação crítica são raramente possíveis; quando acontecem é por via diferida, segundo o modo da representação verbalizada. A prática tende a ir por si.

Em quinto lugar, porque os professores, mais do que quaisquer outros profissionais, vivem com o saber uma relação instituída, segundo a qual o próprio do saber é ser um corpo especializado de enunciados que têm entre si uma ordem interna determinada e não reconstruível e, portanto, não confundível com saberes profanos, susceptíveis de serem construídos em situação. Em contrapartida, os saberes práticos dos professores (o saber-fazer, o saber-ser ou o saber transformar-se) que, aliás, são essenciais no exercício profissional, enquanto operadores didácticos e pedagógicos são, no quotidiano, saberes invisíveis e tidos como relevando mais do jeito, da arte ou da inspiração, ou seja, de qualquer coisa de “inato” e de pessoal, do que dum trabalho real efectivamente exercido sobre si próprios, mesmo que não haja uma consciência orgânica de que assim acontece. Dada a invisibilidade destes saberes, eles constituem aquilo que BERGER (1992: 28) designa por definição profissional frágil, em contraste com um estatuto profissional forte, sustentado pela condição de funcionário público que é relativamente autónomo do trabalho efectivamente realizado.

Finalmente, porque a prática profissional, como objecto institucionalizado que é, tende a excluir de si, através do código institucional hegemónico, tudo o que não se conforme com "as categorias de realização que chamamos práticas" na expressão de BERNSTEIN (1990: 16), para quem, neste sentido, "nada mais uniforme, independentemente da ideologia dominante" do que as práticas educacionais (Ib. p. 40). De facto, o trabalho dos professores, independentemente do grau de implicação subjectiva investida na resolução dos problemas, só é reconhecível e referenciável como matriz identitária enquanto o seu conteúdo, dimensões e significado são funcionais com a gramática institucional, isto é, com as formas consagradas na estrutura dominante da comunicação, a partir da qual se faz o "contágio epidemiológico" das representações significativas da profissão, para usar um dito pitoresco de SPERBER (1990:412). Daí que as práticas sejam tanto mais legítimas quanto mais reprodutivas, se não no seu desenvolvimento subjectivo, pelo menos na sua representação pública. Elas são, portanto, conduzidas segundo um sistema categorial de realização inscrito no "habitus" profissional, resultante da impregnação socializadora condicionada pela pertença institucional. Por esta via, a aprendizagem das práticas legítimas e a sua consolidação faz-se no sentido inverso do da valorização pessoal e profissional, uma vez que ela tende a regular-se pelo sistema cognitivo/operativo, dado como já inscrito no quadro institucional que, assim, constitui um "a priori" condicionante do trabalho do professor.

É tendo em conta os efeitos estruturantes deste "a priori" na modelação das regras de trabalho dos professores e, mais, na configuração dos seus sistemas lógicos de acção - já que organizam os processos de legitimação, justificação e explicação da sua relação com a realidade - que toda a formação contínua,

empenhada na valorização profissional da prática docente, não pode deixar sem interrogação crítica essa massa aparentemente informe de automatismos, rotinas e jogos de interacção que povoam inexpressivamente o quotidiano institucional dos lugares de trabalho, como se por aí não passasse o essencial da afirmação (e da negação) da identidade profissional dos professores e educadores.

Numerosos estudos têm apontado esse quotidiano como impregnado de teoria (PRING: 1970; CARR e KEMIS: 1986; SCHON: 1983; USHANT e BRYANT: 1992; CARR: 1995), a qual, por ser co-natural à acção, não é conceptualizada como tal, pelo que resiste naturalmente a conceptualizações impostas do exterior que lhe não são comensuráveis. Precisamente porque a prática cria a sua própria lógica, inerente à sua condição mesma de possibilidade, sem que, entretanto, a prática a possa reconhecer enquanto tal, ela é irreformável por via teórica na exacta medida em que já obedece a outra teoria.

DUMOCHEL (1992), analisando os mecanismos de produção da ordem social através das representações subjectivas que configuram aquilo que alguns investigadores chamam teorias implícitas (v.g., MOSCOVICI: 1986; CARR: 1995), ou não formais (v.g., USHER e BRYANT: 1992), ou ainda teorias práticas (v.g., JODELET), põe em relevo a importância dos sistemas cognitivos como modelos práticos da acção social. Fá-lo a partir duma história em que as personagens centrais terão sido VON FOSTER, um dos pioneiros da cibernética, uma galinha e uma bicicleta. A história passa-se na Alemanha durante a Guerra e VON FOSTER era, ao tempo, jovem investigador numa universidade para a qual se deslocava, diariamente, de bicicleta, atravessando campos agrícolas, ladeados de pequenas quintas, onde aves de pena passeavam livremente, mormente galinhas. Ora, sabendo ele da tacanhez das ditas, tomava todas as

precauções quando as adivinhava por perto. Circulava devagar, desviava-se francamente dos circuitos ocupados, gesticulava. A verdade é que não conseguia evitar atropelar mortalmente algumas, para grande desespero seu e raiva do proprietário, sempre que era forçado a passar no meio delas. E o mais intrigante para ele era verificar que, justamente, à medida que mais cuidados tomava, quer reduzindo a velocidade, quer controlando os mínimos movimentos, maior era a apetência das galinhas para seguir uma rota que conduzia directamente ao alcance da roda. Fazendo jus à sua condição de investigador, VON FOSTER passou do estado de intriga ao de activo construtor de uma teoria que pudesse explicar aquele comportamento aparentemente suicida das galinhas. A teoria que ele perfilhava, a de que a galinha é estúpida, não lhe parecia compatível com o princípio que anima qualquer ser vivo em geral, que é o de perseverar na vida. Com base neste princípio aplicado ao mundo animal, admitiu que, perante qualquer objecto ameaçador, há duas tácticas possíveis utilizáveis, conforme a intensidade do perigo representado: a de fugir imediatamente para o lado oposto, se a ameaça é súbita e imprevista, ou controlá-la pelo olhar, se o objecto se apresenta como contornável.

Neste novo quadro teórico, o comportamento da galinha não tem nada de ilógico. Dada a disposição morfológica do seu aparelho visual, o controlo permanente dum objecto que não se lhe apresente como subitamente ameaçador obriga-a, necessariamente, a seguir uma rota que se cruza com a do ciclista. Nestes termos, quanto mais baixa fôr a velocidade do ciclista, maior é a probabilidade de a galinha adoptar a táctica do controlo visual, contribuindo, assim, os dois intervenientes, para favorecerem a ocorrência daquilo que, justamente, querem evitar.

Teorizando sobre esta história, cujo rigor científico não curamos aqui de aferir⁷³, o que a DUMOCHEL importa destacar é que qualquer sistema social é uma prática assente num sistema de regras produzidas pelos próprios agentes em interacção que, por esse facto, o constituem e o mantêm. O facto de os agentes constituintes do sistema funcionarem segundo regras não significa que eles saibam que essas regras representam as condições de emergência do próprio sistema em que participam. É nessa instância de funcionamento que a interacção assume a condição de ordem espontânea. Uma ordem espontânea é, portanto, uma prática social em que os agentes se conformam com as regras que fazem parte do seu sistema de crenças, sem que tenham consciência de que essas regras são a condição mesma de emergência dessa ordem. No exemplo de VON FOSTER, seria contraditório o seu comportamento - redução de velocidade, regulado pela crença de que a galinha é estúpida na ignorância da especificidade da sua forma de percepção - se ele

73 - DUMOCHEL (Ib.p. 475) refere quer VON FOSTER levou o seu empenho ao nível da demonstração matemática. Para isso traçou uma curva, a que chamou "galinoide", na base da qual "demonstrou através de três linhas de cálculo que, se a velocidade do móbil não é suficientemente superior à da galinha, o curso da galinha cruza-se necessariamente com a trajectória do móbil". A este enunciado, DUMOCHEL acrescenta uma nota onde diz: " As coisas não são assim tão simples. O acidente só se produzirá quando a velocidade do móbil e a da galinha forem sensivelmente iguais. Se o móbil se deslocar muito mais lentamente que a galinha, as duas trajectórias não se cruzarão. Para o caso, não terei essa possibilidade em conta, visto que, na prática, ela equivale a descer da bicicleta e a acompanhar a galinha a pé, o que, por hipótese, era o que Von Foster não estava disposto a fazer".

soubesse que a redução de velocidade é precisamente o factor que interage com o sistema visual da galinha na produção do sucesso que ele quer evitar.

Admitindo, agora, que se passa por entre as galinhas a toda a velocidade, porque se está simplesmente com pressa sem, entretanto, causar dano a nenhuma delas, porque fogem, horrorizadas, em todas as direcções, menos na da roda do ciclista, pode estabelecer-se um princípio de conduta que evita o resultado desastroso e fica-se a saber qual é o melhor método para atravessar um campo de galinhas, sem as molestar. Adoptando uma nova crença - a de que a velocidade é um factor protector da vida dos galináceos -, modifico o sistema de acção, que pode tornar-se uma prática regular e constante, com resultados perfeitamente previsíveis, mas a natureza da ordem não foi alterada; ela continua a ser uma ordem espontânea, só que dum tipo diferente do primeiro caso. Enquanto que, no primeiro caso, eu não posso conhecer as condições de emergência do fenómeno sem que a ordem seja destruída, no segundo caso, o conhecimento das condições não afecta a natureza da ordem. Eu posso consentir na crença relativa aos efeitos mágicos da velocidade e na reprodução prática da acção, se é que não posso mesmo reforçá-la, continuando a ignorar a verdadeira causa, ligada à morfologia visual da galinha e, portanto, a persistir, tranquilo, na tese da tacanhez da galinha...

É o que se passa nas relações sociais, com mais frequência do que se imagina, quando formulo hipóteses sobre as características dos outros, cuja representação determina a minha acção relacional, tanto como a reacção dos outros, no sentido da própria representação, reforçando, em consequência o sentido nela contido.

O caso da prática pedagógica, assente na *teoria* intelectualista dos dons para explicar o atraso dos alunos, traduz o mesmo fenómeno. Mas, admitindo que ela é abandonada, mediante a informação de que é cientificamente incorrecta e, portanto, responsabilizante do professor e penalizadora do aluno, porque o atinge numa característica interna e não voluntária, e substituída por uma teoria voluntarista, segundo a qual o atraso é devido a falta de interesse e esforço, o fenómeno mantém-se, se é que não se reforça, justamente, porque a explicação, agora, depende, apenas da *vontade* do aluno, isto é dum factor externo e removível, o que encobre, aos olhos do professor, o efeito da representação que ele continua a ter a seu respeito.

Mas é evidente que, no plano teórico, isto é no plano ex explicativo, há uma diferença fundamental entre a atribuição interna e a atribuição externa. É que, no primeiro caso, a ordem pedagógica assente na teoria dos dons torna-se intrinsecamente contraditória, se a inteligência, em vez de ser representada como uma qualidade interna que se atribui a alguém, for reconhecida como função dum sistema de acção, cujas condições de emergência assentam nessa mesma representação. Ao passo que, no segundo, o sistema pode prosseguir, porque as condições que o tornam possível, a crença de que é a vontade que explica o comportamento escolar não interfere contraditoriamente com os seus resultados. (Cf. tb. WEINER, 1979).

DUMOCHEL considera ainda um terceiro tipo de ordem, que designa por ordem planificada e que define como "uma ordem que só pode existir se e quando os agentes, que a realizam, constróem para si uma representação adequada da ordem que querem produzir pelas suas interacções" (480).

Do ponto de vista da prática social e dos seus processos de transformação, o autor em referência julga importante analisar o grau de penetrabilidade cognitiva que caracteriza uma dada ordem social, conceito que vai buscar a PYLYSHIN e que consiste em admitir que o comportamento dum sistema é transformável à medida que se modifica a informação semântica que lhe é acessível. No caso da ordem espontânea do primeiro tipo, em que é necessária, por parte dos agentes que a constituem, a ignorância das condições que a tornam possível, o grau de penetrabilidade cognitiva para efeitos de transformação é actualmente nulo, porque o seu estatuto cognitivo é paradoxal: há um vínculo de retroacção entre as representações que levam à produção do efeito não intencional e as representações deste efeito na mente dos agentes; é, todavia, potencialmente máximo, posto que, modificada a informação, a ordem torna-se irracional e será destruída.

"Esta ordem é irracional porque existe uma contradição entre a regra a que obedece o agente e a regra que descreve o seu comportamento no contexto da emergência da ordem. Esta ordem é irracional porque os agentes que a constituem, não podem consentir nas condições que a determinam. Esta ordem só pode existir porque os agentes não sabem o que fazem"(482).

No que respeita à ordem espontânea do segundo tipo, em que a ignorância das condições de emergência da ordem não é essencial à sua produção, não há contradição entre o teor cognitivo dos agentes e a produção e manutenção da ordem que eles constituem. Podemos afirmar que o seu grau de penetrabilidade cognitiva, do ponto de vista potencial, é tendencialmente nulo, porque as relações actuais entre pensamento e acção ao nível dos agentes constituintes do sistema são estáveis e reconhecidas, objectivamente, como

racionais, isto é, repousam sobre uma razão tida como independente deles.

Como é evidente, a racionalidade do sistema tem a ver com a sua funcionalidade, enquanto característica dos sistemas de acção que mantêm em equilíbrio a representação que os agentes têm da situação e a necessidade da sua intervenção nela como expressão dos seus interesses e motivações. Mas o que dá o estatuto de racionalidade a uma ordem espontânea não é, apenas, o facto de esta funcionar como condição de antecipação das acções dos agentes ou da coordenação regulada das interacções. É, essencialmente, o facto de essa ordem poder ser concebida como o resultado das previsões feitas pelos próprios agentes a partir das suas crenças, quando estas exercem a força motriz da acção. Foi, aliás, nesta base que HEGEL concebeu a sua filosofia de acção e desenvolveu o projecto de identidade nacional, como vimos.

Ora, esta concepção, segundo a qual a realidade social é homogénea das representações que os agentes têm dela, não já enquanto ideias ou essências ou sequer conceitos abstractos, mas constructos operatórios indispensáveis à realização de uma ordem humana (no que se distingue de HEGEL), cujas modalidades e formas de funcionamento sejam consentidas pelos agentes sociais é o que constitui a base da opção cognitivista na abordagem da acção humana. E ainda que as correntes cognitivas possam apresentar-se diferenciadas quanto aos seus pontos de partida⁷⁴, elas parecem comungar na ideia de que há,

74 - A produção cognitivista é, actualmente, muito vasta e não se tem a pretensão de, aqui, dar conta nem da sua vastidão, nem, muito menos, da sua heterogeneidade. Assim, que baste referir alguns títulos que, pela diversidade de abordagens ou pela sistematicidade adoptada, permitem uma

na ordem da acção humana, uma incorporação prática de elementos intencionais, oriundos do campo representacional ou do campo neuronal, que não se limitam a regular as acções, no sentido da sua conformidade social ou da sua adaptação, mas antecipam resultados, calculam estratégias, reorganizam e transformam a prática social.

Nesta perspectiva, a acção dos agentes é sempre tributária duma dupla referência: a do seu quadro intencional, onde se integram os efeitos esperados, e a da ordem social, cognitivamente investida, isto é, representada como resultante dum contexto de interacções, elas próprias portadoras de intencionalidades discerníveis, o que, em última análise, significa admitir um processo de retro e interactividade dos agentes, individualmente considerados, e as regras inscritas no sistema social. Ou, dito de outro modo, é possível conceber a ordem social como um processo de reflexividade intencional.

O resultado desta tese não é novo no sentido de que ela reafirma que a nossa referência à realidade é sempre socialmente condicionada - e lembramos a este propósito, a obra notável de G. GURVITCH (1966) - mas as suas potencialidades práticas, designadamente as que se articulam directamente com as preocupações epistemológicas, carecem de alguma discussão antes que se constituam numa base conceptual que tudo legitima.

iniciação à problemática em referência. Para o primeiro caso, vd. ANDLER, D.(1992), Direcção de: *Introduction aux Sciences Cognitives*, Paris, Gallimard; para o segundo, vd. VARELA, F. (1988): *Connaitre les Sciences Cognitives - Tendances et Perspectives*, Paris, Seuil, 1988 e VARELA, F. (1993): *L'Inscription Corporelle de l'Esprit*, Paris, Seuil.

Afirmar a reflexividade da acção social como tese, ou até como programa epistemológico para apoio duma prática cada vez mais consciente, resolve, obviamente, o dualismo sujeito/objecto tornando-os mutuamente co-constitutivos, mas elide uma questão essencial para a prática social que é a questão do sentido da acção.

Tal questão afigura-se-nos essencial para a redefinição crítica dum processo de formação contínua de professores que, pelas suas determinantes socio-institucionais, políticas e axiológicas, excede a ordem factual do psico-social, cognitivamente regulada, mesmo que a inscrevamos na sua instância mais elevada que é a da ordem planificada, onde é suposto que a interacção dos agentes só é possível se e quando os próprios agentes, que a constituem, consintam nas condições que a tornam possível.

Admitindo que esta ordem ultrapassa o registo da racionalidade, característica da ordem espontânea do segundo tipo, - porque não lhe basta uma razão que seja apenas epistémica no sentido de que comporta crenças como se fossem regras universais - e exija ser situada no plano da razoabilidade, as suas condições de possibilidade e os seus limites, sendo regidos pelo princípio da penetrabilidade cognitiva, estarão sempre dependentes do tratamento da informação que, por sua vez, determina as condições do consentimento na interacção.

Assim, se é verdade que a abordagem cognitivista permitiu às ciências humanas libertarem-se da tutela do positivismo - "do longo inverno gelado do objectivismo" BRUNER (1991:17), a tendência para reconhecer o primado da informação sobre o do conhecimento, reduzindo este a um código de inteligibilidade formal tecnicamente regulável, insinua uma orientação da prática onde "a pouco e pouco, o acento se desloca da

significação para a informação e da construção da significação para o tratamento da informação", no dizer insuspeito do próprio BRUNER 20)⁷⁵.

Esta pequena incursão numa parcela dos domínios das teorias da cognição a propósito das práticas dos professores, no que elas têm de implicitamente activo, obedece mais a um desígnio de problematização do seu estatuto do que a um intento de clarificação. Ou, sem paradoxo, visa-se clarificar o problema.

O recurso às teorias da acção, que pensam a prática pela via da racionalização, de que a dissonância cognitiva (FESTINGER,

⁷⁵ - Vem a propósito notar que não deixa de ser interessante, ao mesmo tempo que estranho, que FRIEDBERG (1993:379/80), estruturando toda a sua abordagem da natureza das organizações em termos de estratégia, poder e conflito, venha a adoptar uma perspectiva cognitiva como instrumento de mudança. Ele próprio enuncia esse "sentimento": "Esta insistência sobre o conhecimento, o raciocínio, a comunicação e sobre as aprendizagens que ela deve procurar realizar, numa palavra, sobre a natureza essencialmente cognitiva da contribuição do sociólogo para a mudança, pode surpreender". Pensa ele poder resolver a *surpresa* distinguindo entre o papel do investigador/produtor de conhecimentos para serem utilizados em determinado contexto e o papel dos utilizadores, actores da mudança. Não se percebe, porém, como os actores se apropriarão de conhecimentos produzidos segundo a lógica da estratégia do poder e do conflito que os visa a si próprios, ainda que, eventualmente inconscientes dela, a menos que os seus interesses sejam os da sua supressão, o que é contraditório com a própria matriz organizacional por ele admitida. E o problema é tanto mais agudo, quanto a cultura de empresa é um elemento secundário na análise da estratégia da organização (cf. p. 379).

1957) poderá ser considerada como o marco mais influente (MOSCOVICI, 1986:38), entendendo-se por racionalização a gestão do conflito pela procura ou invenção racionalizante (que não racionalista, como precisa MOSCOVICI, *Ib.*;39) dum ponto de ancoragem que reduza ou suprima a tensão, consubstancializa a necessidade teórica de harmonizar a emergência do fenómeno do individualismo e da pluralidade incontrolável dos seus actos, que lhe é suposta, com um mínimo de ordem social e institucional que é indispensável à sua sobrevivência. A atribuição de racionalidade prática aos sujeitos, enquanto actores sociais, torna-se, assim, um sucedâneo da racionalidade objectiva, reconhecida ao Estado, às instituições centripetas ou organizações mediadoras, (de carácter material ou simbólico), quando essas entidades perdem a força referenciadora que inibia a expressão dos sujeitos, reduzindo ou prevenindo, dessa forma, os conflitos.

É evidente que a natureza da racionalidade se alterou. A adopção de um comportamento ou a definição de uma atitude, alinhados pela razão, como padrão de referência de valores normativos, pressupõe um quadro social estável, prè-regulado por categorias hierárquicas de inclusão/exclusão, cuja pertinência funcional tendia a exprimir-se em estatutos e papeis, como foi típico da sociedade industrial, de acordo, aliás, com a teoria sociológica que a legitimou, o Funcionalismo (TORRES, 19957; FERRY, 1987).

No quadro da sociedade chamada da Informação, que promove a mudança, a competição e o conflito, a razão instituída como norma prè-activa é o grande obstáculo às inovações e transformações impostas pelo expansionismo do mercado em curso. O choque entre as velhas crenças socializadas que se instituíram em formas culturais estruturantes do sentido do mundo e da vida e a nova informação, que incorpora cada vez

mais as competências sociais e técnicas, salda-se num duplo movimento científico, com fronteiras imprecisas entre o cultural e o natural, cuja preocupação central é, por um lado, viabilizar uma nova racionalidade, compatível com a pluralidade de novos actores e respectivos sistemas e, por outro, justificar a racionalidade cibernética como base duma comunicação instantânea, indispensável à coordenação planetarizada das acções, erigida, desta forma, em linguagem universal.

Uma e outra constituem racionalidades complementares: uma, cuidando de compreender a acção humana como um objecto micro-sistémico, pondo em relevo a lógica do senso comum, a solidariedade palavra/acção na vida quotidiana e dela se ocupam várias especialidades científicas que se foram constituindo à medida que "as relações entre grupos foram substituídas pelas relações entre as pessoas, a atenção dada ao grupo foi substituída pela atenção dada aos indivíduos" (MOSCOVICI, *Ibid.*:40). É o caso da Psicologia Social e dos seus múltiplos desdobramentos como a etnometodologia, a sociologia das organizações, as etnobiografias. Outra, cuidando da acção instrumental, tecnicamente aplicável ao domínio da produção de bens materiais, mas cujos efeitos simbólicos são cada vez mais replicativos e estruturantes na esfera da cultura à medida que a cultura se tecnologiza, o que, por sua vez, releva o sentido da complementaridade que se atribuiu à racionalidade micro-sistémica.

O sentido desta discussão, revertendo ao plano da formação contínua dos professores, encontrará a sua pertinência, se considerarmos que a racionalidade das suas práticas profissionais, podendo integrar-se em qualquer das ordens da reflexividade sistémica, não parece dirimível, apenas, no registo da penetrabilidade cognitiva, se esta for entendida como um recurso interno do sistema ou seja, a partir do acesso à

informação que torna explícitas as condições de emergência das ordens.

Sem que nos antecipemos a um tratamento mais aprofundado desta questão, podemos admitir que a prática profissional é sempre uma acção institucional, isto é sujeita a representações de normas, que correspondem a intencionalidades do sistema constituído pelos próprios agentes, e que só se mantém se eles próprios agirem em correspondência com essas intencionalidades. É na base dessa correspondência que se estabelece uma ordem no sentido já definido acima e que considerámos como um conjunto de regularidades que estruturam as expectativas, sobre as quais se regulam os comportamentos, antecipando resultados e modificando estratégias compatíveis.

Todavia, os agentes só podem fazer suas essas intencionalidades, porque, ao actuarem como sujeitos institucionais, incorporaram modos de funcionamento cognitivo que, pela produção das práticas, se vão revelando cada vez mais actuates psicologicamente, produzindo assim um sujeito psicológico funcional com a instituição, o que não deve entender-se como significando, nem institucional, nem psicologicamente, um sujeito unitário, como mais adiante se explicitará melhor. Daí deriva um saber naturalizado, pessoal e psicologicamente detido, mas institucionalmente conformado e caucionado, segundo uma relação de interdependência tal que se torna indescernível, no plano da justificação das acções e no da produção de lógicas sociais, o que é do foro individual e o que é do foro institucional. A psicologização do institucional e a institucionalização do psicológico, - processos que foram postos em evidência à medida que as teorias da construção social da

realidade foram ganhando terreno - tornam-se um fenómeno cognitivamente inacessível, enquanto processo prático, pelo que os próprios agentes, enquanto práticos, estão impedidos de questionarem a própria ordem cognitiva em que inscrevem a acção e, portanto, impedidos de procurarem outra informação, resultando daí que, nesta instância, pouco sentido faz distinguir entre o que é o conhecimento profano e o conhecimento sábio como pretenderia ROSS, ao denunciar o erro fundamental da "personificação da realidade" como responsável pela inadequação ou ineficácia das soluções práticas. Na verdade, segundo NISBET (1980:114, citado por MOSCOVICI, Id.:49), para ROSS "a forte preferência pelas disposições pessoais, enquanto base de previsões, corre o risco de impedir que as pessoas prestem atenção aos factores que podem, utilmente, orientá-las nas suas previsões, a saber: os factores situacionais, ou, nos termos de Lewin, o campo de forças que operam no momento em que o comportamento tem lugar".

O pressuposto, que aqui está admitido, é o de que as "disposições pessoais", enquanto disposições práticas, são elementos destacáveis do complexo prático que é a pessoa instituída, deixando-se assim supor que, entre elas e as práticas instituídas, que as tornaram possíveis, há uma relação de exterioridade, no âmbito da qual se elaboraria uma outra e melhor teoria cognitiva que desmentiria aquela subjacente às "disposições pessoais". É evidente que a tentativa de construir um sujeito epistémico à custa das disposições pessoais só faz sentido se se admitir: a) que há um sujeito psicológico autónomo, mas cego à sua própria autonomia; doutra forma, dar-se-ia conta da sua dependência relativamente aos mecanismos a que, erradamente, obedece; b) que estas "disposições pessoais" mantêm uma relação accidental com a prática institucional e que, por isso, a forte preferência por essas

disposições, apesar de reconhecidamente forte, não é um elemento constitutivo dessa prática; e c) que, finalmente, o sujeito epistémico, ao constituir-se como alternativa à “forte preferência pelas disposições pessoais”, se substitui, agora, ao sujeito psicológico...liberto das “disposições pessoais”...

Ora, o que é próprio duma prática, designadamente da que se inscreve em formas tipicamente institucionalizadas como é o caso da escola, é a existência dum carácter de indissolubilidade entre o sujeito psicológico e o sujeito epistémico que se articula, em unidade funcional com a acção institucional e dela se sustenta, mesmo nos casos em que as representações dos agentes acerca da ordem institucional não sejam concordantes e possam ser, até, contraditórias. O princípio desta indissolubilidade reside no facto de que a referência à realidade institucional que suporta as práticas dos agentes é investida cognitivamente como conforme à sua realidade *natural*, processo que é mediado pela pragmática do emprego cognitivo da linguagem.

Segundo HABERMAS, “no uso cognitivo da linguagem, nós damos às nossas convicções uma forma proposicional” (1995: 94), o que significa que admitimos a existência do objecto a que nos referimos e que, além disso, admitimos que aquilo que dele dizemos é conforme à sua natureza, sendo por isso que a linguagem, ao mesmo tempo que designa o estado das coisas, estabelece as condições de acesso a elas, o modo de relação e as modalidades de acção sobre elas. A forma proposicional da linguagem exige, portanto, uma relação de verdade entre o enunciado e o seu referente, como facto, seja este restituído sob a forma de termo singular, seja através de características predicativas que lhe são supostas como inerentes. Esta relação de verdade exige ser socialmente mediada, sob pena de

incomunicação institucional, quer nos seus aspectos performativos, quer nos aspectos proposicionais⁷⁶.

Assim, ao ter de ser socialmente mediada num contexto institucional, esta relação de verdade, que os agentes sustentam nas suas práticas, situa-se num plano híbrido, onde o modo cognitivo de referência, que se pretende estruturado sobre propriedades objectivas veiculadas pela linguagem é, inelutavelmente, articulado com o registo comunicativo que, sendo, por sua vez, estruturado sobre categorias lógico-semânticas, é indissociável dum teor de significação que é interno a uma relação experiencial, que não pode ser vazado em termos exclusivamente linguísticos. É por isso que HABERMAS (Ib.: 92), embora distinga entre fins cognitivos e fins comunicativos da linguagem, estabelecendo que para os primeiros o seu papel de constituição da experiência “pode ser elucidado por meio duma teoria da referência” e para os segundos esse papel “pode ser elucidado por uma teoria dos actos da fala”, reconhece que, “nos dois casos, reencontramos sistemas de regras que, diferentemente das regras gramaticais,

76 - Nas palavras do próprio HABERMAS (Ib.: 87), “um acto da fala compõe-se duma frase performativa e duma frase subordinada de conteúdo proposicional. A frase dominante é empregue numa enunciação a fim de criar uma relação intersubjectiva entre locutores e ouvintes; a frase subordinada é empregue numa enunciação a fim de comunicar falando de objectos ou estado de coisas”. E em nota da mesma página, acrescenta que, “mesmo quando as componentes performativas não são verbalizadas, elas estão sempre implicadas no processo locutório e, por isso, devem estar presentes na estrutura profunda de toda a enunciação linguística” (sublinhado do autor).

não determinam já relações intralinguísticas; pelo contrário, o sistema de regras da pragmática universal mostra as limitações da linguagem, por um lado, pela realidade externa da natureza e da sociedade e, por outro, pela realidade interna do equipamento cognitivo e motivacional do organismo humano”⁷⁷.

Paradoxalmente, é este carácter extra-linguístico da pragmática universal vivido na instituição escolar que faz com que as práticas escolares tendam a ser reduzidas a uma linguagem comum, em que se estrutura o senso comum, eliminando, assim, do circuito comunicacional instituído, aquilo que, por se inscrever numa pragmática aberta, exigiria um estilo de comunicação que, a todo o tempo, teria de construir a sua própria consensualidade, com base no falar das práticas. Daí que no circuito comunicacional instituído haja uma intersubjectividade mais virtual que real, dado o facto de que a interacção é, fundamentalmente, simbólica e parametrada

⁷⁷ - A esta mesma questão se refere ZARIFIAN (1996: 33), com base na investigação de J. BOUTET, aí citada, pondo em relevo a irreducibilidade entre a *linguagem da acção* e a prática linguística. E fá-lo nos seguintes termos: “A actividade da linguagem implica que cada indivíduo utiliza uma língua arbitrária, colectivamente elaborada, que impõe a todos os locutores os seus constrangimentos de construção como possibilidades lexicais, para exprimir uma experiência única. Há aí como que um paradoxo ou um conflito, inerente à prática linguística. Nas situações de trabalho, esta tensão entre as palavras, que são forjadas por outros, e a necessidade de dizer a singularidade da própria experiência é vivida como uma lacuna pelos locutores: eles têm o sentimento de que as palavras “falham” ou que são apenas aproximativas para exprimir o sofrimento do barulho numa oficina de trabalho ou para comunicar a complexidade dum gesto”.

segundo categorias profissionais e organizacionais, a maior parte das vezes, individualmente geridas.

É assim que esta linguagem comum é tanto mais instituinte, no sentido paradoxal de *instituinte ordinário*, a que se refere LAPASSAE (in BOUMARD, 1994:305) quanto “as significações de palavras e de frases comportam a conotação dum universal que extravasa todas as realizações ou exemplificações particulares possíveis” (HABERMAS, Ib.: 105), resultando daí que não baste a uma dada afirmação, que vise a realidade prática segundo um modo conativo divergente⁷⁸, coonestar-se perante os outros na

78 - Por “*modo conativo divergente*” pretende-se exprimir a ideia, que remonta a ESPINOSA, segundo a qual é próprio de cada ser um esforço co-natural dirigido à realização do seu próprio ser. Segundo a proposição VII da III Parte da Ética (edição da Gallimard, Paris, 1954, p. 157), ESPINOSA define tal conceito nos seguintes termos: “ O *conatus* (tendência ou esforço) pelo qual cada coisa se empenha por perseverar no seu ser nada mais é do que a essência actual da própria coisa”. O termo “*conatus*” aparece ligado à acção, mas como precisa BLONDEL (in LALANDE, *Vocabulaires Technique et Critique de la Philosophie*, Paris, PUF, 1968: 160) “*conação* é mais estreito que *acção*, porque a palavra *acção* designa tanto o que é espontâneo como o que é laborioso. *Conação* parece designar a *acção* enquanto ela tem que triunfar sobre uma resistência ou reacção para se afirmar por si própria e *in fieri*”. Esta *intuição* espinosista reencontrou no seio de algumas correntes cognitivistas actuais, designadamente das que exploram uma teoria da acção centrada sobre as potencialidades socio-biológicas e culturais do organismo, um aprofundamento muito estimulante que, segundo VARELA (1989; 1993), podemos designar por teoria da *enacção*. Segundo o autor citado, o neologismo *enacção* “reproduz o termo inglês “*enaction*”,

base de puras evidências empíricas. E, todavia, nada mais evidente que o recurso à evidência da própria experiência empírica como suporte de validação das nossas afirmações. A razão está em que há uma conformidade entre o plano da acção do sujeito e o resultado da própria acção, que se crê expressa na linguagem, ou no reconhecimento prático da sua inadequação, quando a experiência é frustrada. Neste caso, como diria STENHOUSE, aprendemos mais com os erros do que com as verdades.

Só que esta evidência prática das nossas afirmações ou a sua correcção pelo reconhecimento do erro é, como se disse, extra-linguística, no sentido de que não é passível de comunicação através dum enunciado que lhe determine as condições universais de realização e pertinência. Essas afirmações são, nessa instância, radicalmente subjectivas no sentido de inobjectiváveis⁷⁹ na linguagem comum, embora

tentando preservar a proximidade entre “accção” e “actor” (1989: 91). A ideia directriz desta perspectiva é a de que a cognição, como sistema teórico-prático que sustenta a nossa relação com o mundo e connosco próprios, não repousa sobre representações prèdefinidas, adequadas a um mundo exterior predeterminado: “elas não são prè-definidas, mas *enagidas*, fazêmo-las emergir sobre um ante-plano e os critérios de pertinência são ditados pelo nosso senso comum, duma maneira sempre contextual” (Ib.: 91). (VARELA, F. V. (1989): *Connaitre les sciences cognitives - tendances et perspectives*, Paris, Éditions du Seuil. Ver também VARELA, F. J., E. THOMPSON, E. ROSH, (1993): *L’Inscription corporelle de l’esprit - Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Éditions du Seuil.

⁷⁹ - Poderíamos considerar esta inobjectivação num sentido aproximado do que estabelece LACAN (Écrits, Paris, 1966) para exprimir a diferença que existe entre o *falar* e o

intersubjectivamente condicionadas e, como tal, sofrem o confronto com outras tantas experiências, apresentadas igualmente como candidatas à legitimidade institucional, sem que seja possível dirimir esse confronto a não ser que, mediante um trabalho interpretativo, se torne emergente entre os litigantes uma nova ordem cognitiva que transforme a relação experiencial anterior, alterando a natureza dos respectivos factos, sobre os quais se pretendia fazer assentar a legitimidade da acção. O que então ocorreu foi uma mudança de perspectiva (de teoria) que é uma alteração do sujeito prático, em consequência da qual se alterou a própria natureza dos factos que, entretanto, até aí, eram invocados como suporte da legitimidade (PÉQUIGNOT, 1990:164).

Esta subjectividade do sujeito prático não é, assim, de natureza psicológica, no sentido de que corresponde a uma característica do sujeito agente, mas uma subjectividade ontológica, visto que ela se constitui na e pela própria verdade da acção, sendo por isso que esta é assumida como mais autêntica, face aos verdadeiros fins da instituição, que aquela ou aquelas que outros ou outras reivindicam para si, por delegação de posições hierárquicas ou por conformidade institucional.

É por isso que, finalmente, a subjectividade se define na e pela intersubjectividade, já que o seu referente de construção é

falado, se bem que com objectivos e pressuposto distintos, isto é, opondo, não aquilo que é a expressão do desejo indizível do inconsciente, subjugado à ordem da linguagem, como uma estrutura do Outro, enquanto autoridade instituída, mas opondo o que releva da singularidade vivida em acto com o que é possível exprimir na linguagem comum.

tanto a acção própria como a prática dos outros, nas quais radica a verdade da linguagem⁸⁰.

É o que se poderá ilustrar através dum curto episódio, efectivamente ocorrido no âmbito de um conselho disciplinar de uma escola secundária.

Tratava-se de analisar, para efeitos disciplinares, o comportamento de alguns alunos durante uma aula e tido como incorrecto por parte do agente de ensino. Presentes todos os professores e professoras da turma, bem como o Presidente do Conselho Directivo e o representante da Associação de Pais e, ainda, o representante dos alunos da turma, que se manteve na reunião durante a fase da reconstituição dos factos. Na fase da apreciação dos factos com vista ao seu enquadramento disciplinar e possível aplicação das penas, face à opinião dominante, que sublinhava a gravidade dos factos, alguém do corpo docente chamou a atenção para a necessidade de se atender a alguns aspectos de natureza situacional que poderiam explicar “aqueles comportamentos” e iluminar, com mais sentido pedagógico, as decisões a tomar. Foi lembrado, neste quadro, que se tratava não propriamente duma turma homogénea, mas duma turma constituída por dois grupos de anos diferentes, um dos quais, terminal (12º ano), apenas tinha chegado ali já pelo final do primeiro período; todavia, porque teria exames

⁸⁰ - É tendo em conta a constituição da linguagem na acção que BIELTA (1994: Educational practical intersubjectivity: towards a critical-pragmatic understanding of education, in *Educational Theory*, vol. 44, nº 3, p. 301) diz que “a prática intersubjectiva difere significativamente daquelas teorias nas quais a intersubjectividade é pensada em termos meramente linguísticos, baseada na separação da linguagem e acção” (Itálico do autor).

nacionais, beneficiava, naturalmente, de mais tempo e atenção do docente, o que reforçava a já maior motivação desses alunos para o trabalho, reforçando, por sua vez, a representação de marginalidade a que os outros se sentiam remetidos, o que poderia explicar o seu desinteresse, que crescia, à medida que o seu comportamento era reprovado.

Esta intervenção foi, a várias vozes, taxada de inoportuna e de irrelevante para a natureza dos factos, que eram, em si mesmos intoleráveis, dado que estava em causa o devido respeito aos professores. E que não se podia aceitar que opiniões *pessoais*, por mais razoáveis que fossem, viessem contrariar a existência de faltas objectivas que atingiam directamente o funcionamento da instituição educativa.

Como se torna aqui claro, o fulcro da argumentação, que faz vencimento sobre a tese oposta, é produzido na base de que as argumentações produzidas em contrário, tendentes a suscitar alguma reflexão para apoiar as decisões, são de natureza *pessoal*, isto é, relevam do foro psicológico e, como tal, trazem a marca de simples opinião, o que, evidentemente retira legitimidade pedagógica e disciplinar à intervenção. Em contrapartida, a parte visada sustenta a sua intervenção na base duma legitimidade alinhada pela finalidade pedagógica da instituição.

O que merece destaque é a impossibilidade cognitiva em que se encontram as partes de reconhecerem a natureza dos argumentos mútuos, visto que eles implicam a dissolução impossível do psicológico e do ontológico ou seja a própria implicação constitutiva da crença como condição da legitimidade institucional da acção; porque a crença é acção, ela implica a

totalidade da pessoa em acto, uma solidariedade teoria/prática que resiste às maiores evidências empíricas alheias⁸¹.

Evidentemente que é possível a desconstrução, mas não é com certeza por via informativa ou por troca de argumentos exteriores à própria implicação.

Por conseguinte, a verdade releva da exigência de uma praxis cuja autenticidade é vivida sem auto-questionamento, como um saber/fazer que se confirmam mutuamente. Como diz QUÉRÉ (1993: 65)

“ela toma forma graças a uma reflexão sem conceito da práxis que a configura como tal ou tal acção, determinada em função da instituição simbólica”.

É claro que, nestes termos, há lugar para um contencioso teórico acerca da natureza da acção, cujo diferendo reside, essencialmente, no modo como se define a questão da intencionalidade na sua relação com a norma e no modo como se define a própria norma, enquanto referência de acção.

As correntes clássicas que operavam, epistemologicamente, por via da representação (não no sentido de operação semântica, que é indispensável à interpretação, mas no sentido de entidade mental que se reporta a um mundo prè-definido, cuja constituição independente é, todavia, assimilável à natureza da representação) tendem a considerar que a acção procede dum quadro de razões ou de motivações individuais, directamente

⁸¹ - É tendo em conta esta solidariedade que o velho termo grego *πραξις*, entre as sequências de significados que lhe estão adstritos, regista: I - acção; II - execução, cumprimento; III - maneira de agir ou maneira de ser, donde estado, situação; e, por conseguinte, sorte, fortuna, destino (in ^a BAILLY: *Dictionnaire Grec-Français*, Paris, Librairie Hachette, 1950.

reportáveis às suas representações mentais no quadro dum conhecimento competente, cuja formação constitui o escopo essencial dos processos de desenvolvimento humano. Admite-se, assim, que uma prática conforme à norma supõe, não só um comportamento adequado ao mundo exterior, como um alinhamento das motivações e desejos do sujeito agente, de modo a tornar consistente a intencionalidade prática com a sua expressão social, na base de cuja correspondência se pensa assegurada a estabilidade e regularidade sociais, bem como o seu carácter moral, susceptível de ser imputado como responsável.

Como assinala QUÉRÉ l.c.:78),

“a suposição de base é, então, que a socialização da acção se faz através do afeiçoamento social dos recursos motivacionais da acção, e que, portanto, a acção social só o é de forma derivada e não de modo intrínseco, ou, ainda, que ela tem uma base física e psicológica sobre a qual se vem imprimir uma determinação social sob a forma de aplicação duma força externa (a pressão, o constrangimento, a influência da sociedade. O esquema predominante nesta perspectiva consiste em considerar que as finalidades, disposições e motivações individuais, enquanto que recursos internos da acção, são modelados por valores, por normas e obrigações morais, que são, por sua vez, instituídos numa sociedade e incorporados pela socialização dos indivíduos. (...) É, portanto, um modelo que substancializa o indivíduo e a sociedade como entidades independentes, mantendo-se por si e compreendendo a socialização apenas como modelação do indivíduo e das suas orientações pela sociedade”

Reconhece-se neste quadro teórico um conjunto de características que, independentemente, das suas encarnações epocais, permanecem constantes sob o mesmo postulado metodológico que é um dualismo de base (réplica do esquema

dicotómico, a que já nos referimos detalhadamente, (cf. p 43 e ss), susceptível de ser trabalhado, na esfera da argumentação social, de modo a fazer triunfar um princípio sobre o outro (espírito/corpo, razão/natureza, indivíduo/sociedade) no contexto dos quadros cognitivos já socialmente induzidos. Tal dualismo retoma a questão do uno e do múltiplo que está subjacente a toda a prática social (e, designadamente na do campo educativo), cuja conciliação, no plano epistemológico, exige, por norma, a transcendentalização do espaço e do tempo, como acontece em KANT, onde a intenção teria de ser incondicionada relativamente à natureza (sensível) para ser boa, ou o seu desenvolvimento linear, susceptível de se tornar objecto de providencialização futura, como foi típico de toda a ciência moderna e, dum modo especial, ao longo do seu uso positivista.

A hipostasiação do espaço e do tempo sociais como suporte teórico, indispensável à formalização da ciência, não se revelou útil apenas no campo das ciências duras; ela foi, igualmente, reclamada como condição do estudo das acções, atitudes e comportamentos sociais, mormente num contexto de formação, consolidação, integração e afirmação dos estados-nação (WALERSTEIN e al: 1996: 22 e ss.). A neutralização do espaço e do tempo subjectivos ou o seu controlo através de métodos científicos que se objectivaram em formas de standardização da actividade psicológica e social, como exemplarmente documenta o currículo formal e informal da escola, constituem aplicações eloquentes da teoria naturalista da acção. De resto, a disciplina escolar, cuja designação, com a tripla conotação que actualmente apresenta (cf. cap. III da Segunda parte) atesta a sua vinculação ao período áureo do racionalismo positivista, é dificilmente pensável num quadro institucional que se exclua do modelo dualizado de acção, como se esforçou por mostrar LACAN (in PÉQUIGNOT, 1990: 50 e ss.).

Não é, pois, a argumentação, enquanto tal, baseada na observação dos comportamentos ou nos dados experienciais próprios ou alheios, por mais rigoroso que seja o instrumental lógico, técnico ou científico, que está em condições de demonstrar a pertinência ou impertinência da acção, enquanto projecção de sentido, oriunda dum quadro cognitivo que é constitutivo da própria natureza dos factos ou dos actos que não são, portanto, independentes dele.

O que ROSS pretende é, obviamente, desejável num quadro de monitorização das práticas que permita aos agentes a produção de acções ajustadas à situação. A proposta teórica, porém, comunga dum substancialismo que, no essencial, reproduz as teses da análise natural da acção ao admitir, eventualmente contra os seus desígnios, que as disposições pessoais são atributos duma entidade individual psicologicamente autónoma e egocêntrica, cuja aprendizagem só é possível por força da sujeição ao meio, que lhe seria, de qualquer forma, exterior...

A prática institucional da escola conhece bem estes impasses que, evidentemente, se agravam à medida que crescem os fenómenos de reflexividade social global, sem que seja possível, por isso mesmo, desarticular, na produção das práticas, os mecanismos de ocultação dos seus efeitos que são, por um lado, o individualismo institucional e, por outro, a crescente necessidade de especialização organizacional, como se a esta coubesse a necessidade de policiar aquele e àquele, o papel de enganar a polícia.

CAPÍTULO IV

O TRABALHO PEDAGÓGICO ENTRE CILA E CARIBDIS

Como se viu no capítulo precedente, a monitorização das práticas por via científica é impossível, se por tal se entender um processo que se queira conduzido segundo relações analíticas estruturadas em propriedades destacáveis das suas condições de produção. A via da informação ou a via da argumentação segundo uma lógica de aplicabilidade, mesmo a mais solidamente artilhada em bases empíricas, confronta-se não só com a imprevisibilidade das situações impostas por aquilo a que se convencionou chamar de temporalidade linear dentro da qual se produzem, como, mais complexamente, pela multitemporalidade que incorpora a experiência humana. Se o pensamento da modernidade fez do tempo uma categoria linear homogênea, pela qual as relações entre o anterior e o posterior se tornaram previsíveis, o que, na prática, significava anular os seus efeitos práticos sobre a estrutura da realidade, para lá dos efeitos inscritos nas próprias potencialidades dos instrumentos científicos concebidos e testados para os controlar (obviamente de acordo com a concepção que se fazia deles, dependente das necessidades a resolver), a experiência social actual introduziu na estrutura da acção uma multi-referencialidade temporal que aboliu a possibilidade de pensar a acção segundo um fluxo temporal linearmente participável. O trabalho pedagógico é, assim, uma aventura entre Cila e Caribdis, se a imagem serve para sugerir que o trabalho pedagógico se desenvolve sempre entre dois escolhos: ou o da falsa segurança, que se ignora, à sombra de certezas que dissimulam o lugar do morto, e a viagem corre solitária, ou o da dúvida atenta a todos os sinais que permitem bolinar em companhia...O tempo, neste caso, é uma variável interna à viagem e, provavelmente, tem uma estrutura sinuosa e não, necessariamente linear.

O designado conflito intergeracional, que, no fundo, é estruturado sobre diferentes relações com o tempo profissionalmente significativo, mas também a promiscuidade social que actualmente caracterizam as escolas, quer a nível discente, quer a nível docente, associadas, por um lado, à copresencialidade de todos os acontecimentos e, por outro, à sua volatilização e, portanto, à sua insignificação objectiva, têm um efeito altamente contraditório sobre a forma como é vivida a profissão docente, designadamente quanto ao significado que é possível atribuir à função transmissiva da Escola que, do ponto de vista dos seus valores e conteúdos curriculares, tende a fixar-se sobre o passado, ou se quisermos, sobre um tempo intemporalizado. O fenómeno é agravado à medida que, ao lado de uma multiplicidade de funções não-lectivas, cada vez mais alargadas, cresce a multiplicidade das situações pedagógicas decorrentes do alargamento da base social da Escola que, em consequência, impõem uma repartição do tempo lectivo em proporção desigual, conforme o próprio tempo de assimilação desigual dos alunos.

O facto de, em função das transformações ocorridas ao nível da sua composição social, a Escola ter vindo a ser sujeita a um processo de transformação do seu estatuto, admitindo o exercício de múltiplas funções, desde as assistenciais às de alternativa ao desemprego, prolongando, assim a escolaridade de muitos, cuja motivação depende apenas da ausência de alternativas no mundo do trabalho, fenómeno em larga expansão no mundo das escolas secundárias, não contribui apenas para exacerbar os conhecidos problemas disciplinares que emergem como um problema nacional; contribuem, igualmente, para afectar a imagem institucional e a estrutura identitária dos professores, arrastando consigo a queda de referentes securizantes, cujos mecanismos de restauração são irrecuperáveis, uma vez que eles

repousavam na tutela do Estado que, no contexto actual, é verdadeiramente o promotor das medidas de abandono dessa tutela. É assim que um tempo de nostalgia e de desinvestimento, sob a forma de idealização do passado, emerge, com frequência, entre os professores, mesmo entre aqueles que, mantêm, simultaneamente, um distanciamento crítico relativamente a esse passado, quando evocado por profissionais que o viveram de forma contundente com a situação⁸². Na nota abaixo, onde

82 - Não é este o contexto para tratar, em pormenor, porque não cabe na economia deste trabalho, depoimentos de professores do ensino secundário, significativos a propósito do que se afirma em texto. Ainda assim, a título ilustrativo, aqui fica um conjunto de afirmações constantes de uma entrevista centrada sobre a questão da identidade da escola e da relação nela vivida:

"(...) A escola já teve uma identidade; aliás, todas as escolas tinham, penso eu, em 70. (...). Hoje, não tem, porque são escolas bastante iguais, (...) mudou também a capacidade de atenção nas aulas (...) não só porque entraram raparigas (*esta escola era um antigo liceu exclusivamente masculino - (observação do autor)*, mas porque agora aberto a todas as classes sociais, o que também é um passo muito importante, mas desvirtuou determinado tipo de relações.

P- Portanto para si, houve a perda dessa identidade...

R - Ah, houve, houve

P - Não foi encontrada outra, para si?

R - Não, penso que não. E mesmo a nível de professores....O leque foi alargadíssimo, não é? Em segundo lugar porque também já são fruto da democratização do ensino e portanto certos valores - estamos em crise de valores, não é? - e penso que a identidade é essa falta de valores, retrógrados, enfim tudo que quiserem. Mas havia, pronto, havia e hoje não há, por

reproduzimos alguns passos duma entrevista que faz parte de um conjunto mais vasto de outras, produzidas com vista a um outro trabalho sobre as transformações da escola na sua relação com a forma como os profissionais vivem a sua profissão e qual a imagem profissional que o seu trabalho lhes devolve, podemos observar que, em paralelo com uma caracterização globalmente negativa da escola actual, há uma verdadeira mitificação do passado. Todavia, deve observar-se que essa mitificação do passado representa, antes, uma auto-excomunhão do presente, no sentido etimológico e forte do termo, se a interpretarmos mais como visando o presente e a sua negatividade, do que, propriamente, uma reposição do passado. É, aliás, isso que está sugerido no próprio discurso, marcadamente impregnado de formas verbais evocativas de uma actividade implicada numa participação colectiva vivida na construção de algo que agora não parece possível. A insistência, quase sistemática em verbos

exemplo, entre professores, não estou a falar nas hierarquias, que isso..., a primeira vez que eu pisei o pé nesta escola, isso era um aspecto negativo da identidade dela, havia locais próprios na sala dos professores, para os metodólogos, para os efectivos antigos e para a escumalha que vinha de novo que era eu (...). Agora, nos professores melhorou por um lado, por outro lado há um indiferentismo hoje. (...) Há uma certa desumanização, e a pessoa gosta mais de passar incógnito...talvez pela competitividade que o próprio sistema educativo está a fomentar. Eu falo sobretudo pelo meu grupo (...) na faixa dos 40-50...

P - E- Em termos de professores, os novos, acha que os novos...

R - Há excepções, evidentemente. São indiferentes, no meu grupo. (...). Vêm cá fazer o seu serviço, (...) e o resto não é

denotativos da acção, bem como o recurso à primeira pessoa do plural e o uso, muito frequente, dum tempo verbal no passado imperfeito sugerem, claramente, uma acusação ao presente, por aquilo que nega esse passado, por aquilo que estava em curso, que devia continuar e que foi interrompido. Trazemos para aqui uma série destes tempos verbais, quase expurgados dos seus complementos e respectivas circunstâncias, justamente para pôr em relevo o que parece estar em causa, isto é, a sua dimensão de acção, contra o que, agora, será uma rotina empobrecedora:

(...) **Compúnhamos** a sala e **convivíamos** e (...) E nós **fazíamos**, (...) **saíamos** da escola para variadíssimas actividades e tudo E então **fazíamos** ...(...); **trazíamos** resultados, já lhe digo (...) e **aproveitávamos** em cada disciplina o que havia de aproveitar da experiência do mergulho na vida. (...)e pronto, as aulas **corriam** doutra maneira. (...). E naquela turma **fazíamos** o balanço (...). E realmente não houve insucesso praticamente (...) e aqui dentro da escola também **fomentávamos** (...). Fomos a todo o lado das actividades humanas, todas, intelectuais, exposições e tudo isso e acabámos pela parte de solidariedade humana, (...). Era tudo gente nova, foi uma maravilha, ai eu gostei tanto. **Eu ainda hei-de escrever essa experiência.**

Compor, conviver, fazer (várias vezes presente), sair, trazer, aproveitar, correr de outra maneira, fomentar, ir a todo o lado tudo isso exprime, de facto um mundo de acção muito vivo, sobretudo se atendermos a que a maior parte das formas utilizadas remete para uma acção de auto-envolvimento estimulante da imaginação e da criatividade (compor, correr de outra maneira, aproveitar, fomentar).

Coerentemente, todo este mundo passado é, assim deduzido da miséria do presente:

"(...) A escola já teve uma identidade. (...). Hoje, não tem".

P - Não foi encontrada outra, para si?

R - "Não, penso que não. - e penso que a identidade é essa falta de valores, retrógrados, enfim tudo que quiserem. Mas havia, pronto, havia e hoje não há. (...). Há uma certa desumanização, e a pessoa gosta mais de passar incógnito...talvez pela competitividade que o próprio sistema educativo está a fomentar. Eu falo sobretudo pelo meu grupo (...) na faixa dos 40-50"...

P - Em termos de professores, os novos, acha que os novos...

R - "Há excepções, evidentemente. São indiferentes, no meu grupo. (...). Vêm cá fazer o seu serviço, (...) e o resto não é educação. Nessa altura, os novos, (vê como mudaram os valores e as mentalidades?), os novos estavam ávidos de coisas. Agora, cada um de costas voltadas".

É evidente que a idealização do passado, sendo uma transformação do passado (porque se subtilizam as contradições) é, também, uma transformação do presente, hiperbolizando-se negativamente neste o que se atribui àquele, tendo como efeito a justificação da auto-excomunhão a que acima nos referimos. As transformações actuais são vistas como fatalidades do sistema, ou como manifestações de interesses mesquinhos, correndo-se assim o risco de assumir como alternativa ou cair no quixotismo, a que já nos referíamos na Introdução, ou "vir cá fazer o serviço".

Se bem que esta tendência para a idealização do passado possa ser vista à luz de outros factores que não dependem exclusivamente dos processos de transformação da Escola, como

mostrou HUBERMAM (1989) através do estudo dos ciclos de vida dos professores, ela aparece, aqui, claramente, conotada com a crise dos valores que se reflecte na indiferença e no individualismo que reinam no interior da escola.

Aceitando-se que o individualismo, como forma do exercício profissional, possa ser considerado um traço marcante da profissionalidade docente, assinalado persistentemente pelos estudos produzidos a esse propósito, desde os mais antigos (v.g. MORRISON e McINTYRE (1975), aos mais recentes (HARGRAEVES (1994)⁸³, a verdade é que o fenómeno não é o mesmo, nem do ponto de vista sócio-político, nem do ponto de vista psico-sociológico, quando perspectivado institucionalmente a partir duma análise das transformações da sua relação com o Estado, com o estatuto dos saberes disciplinares, com a evolução da composição social do corpo profissional.

Se o que configura conceptualmente uma instituição é o ser um corpo autónomo de finalidades, cuja legitimidade provém da sua imprescindibilidade social - e, no caso da Escola, consagrada como serviço público - a sua vitalidade, ou, para dizer com DURKHEIM, a sua "alma" está na forma como os seus membros façam viver essas finalidades, o que significa dizer que eles são a alma da instituição e vice-versa. Esta identificação institucional e socio-profissional ou, de forma mais explícita, esta identificação entre interesses institucionais e interesses vitais ou de interesses ligados à produção material da vida, foi durante largo tempo representada e vivida pelos seus profissionais, tanto

83 - Segundo HARGREAVES, H. (1994): "...a cultura do individualismo é a mais proeminente das heresias da mudança educacional".

interna, como externamente, como um processo sem contradições, justamente para que a instituição pudesse ser invocada como o princípio de identidade colectiva, isto é, como a sua alma. Esta grandeza cívica da Escola, esta indiferença às diferenças não era sensível ao individualismo das práticas profissionais, na justa medida em que elas participavam dum referente colectivo, interiorizado segundo o processo a que aludimos atrás (Cf. cap. III, Parte Terceira).

A perda desse referente colectivo que basicamente se organizava em torno da igualdade de oportunidades e da distinção social conforme o mérito individual, acompanhada da instabilidade das matrizes científicas e da pedagogização social e, por fim, da capitalização dos saberes escolares, ameaçou a instituição escolar no que ela tinha de transcendente aos interesses e sensibilidades dos seus agentes, expondo-a assim à condição de constructo social dependente da interacção local.

Ao ter de assumir-se como criatura colectiva, a Escola confronta-se com as várias temporalidades dos seus membros que se projectam sobre as mediações jurídico-administrativas, elas próprias sujeitas a diferentes tempos políticos e, portanto, relativizadas na sua capacidade normativa, donde decorre que a vida institucional das escolas, para ser viável, supõe um complexo jogo que, para ser jogado, implica o recurso a uma determinada vigilância verbal e comportamental que se caracteriza, essencialmente, pela não explicitação das contradições práticas, vigentes na instituição, resultando daí uma indiferenciação semântica que deixa na penumbra as práticas reais, ou, se quisermos, o mundo da vida, não já em nome da grandeza cívica mas em nome duma estratégia pessoal ou de grupo. “Vêm cá fazer o serviço”, no comentário da entrevista atrás citado, pode ser o objectivo dessa estratégia, mas não faltam casos de práticas exemplares que ficam

silenciadas para não se exporem ao complexo jogo de espelhos, fantasmaticizado até ao infinito, logo que isso signifique uma diferenciação institucional.

A ruptura entre a vida institucional e a vida profissional ou, se quisermos, a autonomia entre as duas esferas, como forma de gestão das contradições, não significa, apenas, um recurso de ocultação de estratégias; significa, também, a íntima convicção da impotência de fundar teoricamente, no espaço público, o saber das práticas e a igualmente íntima convicção de que isso não seria institucionalmente tolerado pela ameaça potencial global que comporta para todos os seus membros.

A sabedoria dos silêncios, a reserva e respeito pelas fronteiras das disciplinas de cada qual, o anonimato das referências, a generalização dos enunciados e outros arrimos semânticos de igual jaez devem, então, entender-se como forma de protecção mútua no espaço institucional da escola. Podemos considerar que é uma protecção definida pela negativa, pela não interferência. Porque ela é uma invenção quotidiana, inventada para gerir contradições - a escola aparece para resolver a enormidade da norma, - lembremo-lo - a escola, como instituição, não pode ser sensível às contradições, um pouco como o médico não pode ser sensível ao estado do doente, sob pena de perder capacidade para exercer a sua competência específica. A insensibilidade é, então, uma exigência do ofício institucional. Por isso, a instituição escolar é uma realidade frágil, ou melhor constrói a sua segurança na fragilidade real das suas relações, uma vez que não é livre de afrontar as contradições que a atravessam, já que essas contradições são suportadas na própria insensibilidade dos seus membros.

É evidente que esta insensibilidade não pode ser categorizada como uma expressão psicológica ou como uma

característica moral atribuível directamente à pessoa do professor, mas como uma componente formal da relação institucional, o que, todavia, não impede que daí decorra um estado de insegurança, de risco e de revolta que permite dizer que o quotidiano das escolas tenha de ser uma invenção permanente no sentido de que a relação institucional nunca está assegurada por si; ela requer uma colaboração permanente dos seus membros, mesmo que essa colaboração seja intimamente recusada. O individualismo não é, assim, no presente contexto das escolas, sobretudo das escolas secundárias, uma estratégia que resulte de uma opção dos profissionais, ela é, antes de mais, imposta por necessidades de sobrevivência profissional, inscrita na impossibilidade de substituir modelos constitutivos de identidade, sem que outros sejam construídos em alternativa.

O processo de autonomização das práticas reais, ainda que institucionalmente clandestinas, que é um processo que corresponde à emergência da figura do actor no lugar do agente, torna, hoje, difícil a identificação da condição de se ser professor. De facto, dada a multitemporalidade que habita a escola e, designadamente a classe docente, e dada a fragilidade institucional a que referem os seus valores de auto-identidade, os professores ora se definem segundo uma relação privilegiada com os valores da Instituição, que não da escola, ora se definem na sua relação com os saberes curriculares e técnicos, ora com o exercício do profissional autónomo comprometido com a sua prática, classificação a que pudemos chegar mediante a análise de um conjunto de entrevistas a que já nos referimos. Esta classificação corresponde, *grosso modo*, àquilo que a investigação tem estabelecido como correspondendo à evolução temporal dos modelos de profissionalidade docente (LOWYCK, 1988, - PERRON e. LESSARD(1993).

Se, de facto, estas três modalidades de ser professor actualizam uma tripla temporalidade da função docente, porque elas não são temporalmente coincidentes, isso significa a existência, no mesmo espaço institucional, de múltiplas visões da escola e da sua relação com o mundo que explicam, em grande parte, a permanente conflitualidade latente que atravessa o seu quotidiano e, em última análise, o individualismo para que remete a necessidade do seu evitamento. É que são essas diferentes visões da escola que, em última análise, estruturam as teorias implícitas que organizam o relação educativa e que se constituem como suporte argumentativo da análise das práticas, ainda que, no trabalho real, elas resistam mal à pureza ontológica que se lhes atribui. É assim que, nos discursos sobre as práticas, por detrás da multiplicidade dos seus actos, os professores exprimem certas preocupações dominantes, através das quais é possível identificar o núcleo significativo da sua actividade e, portanto, o seu ponto de ancoragem profissional.

Deste modo, umas vezes é possível identificar preocupações profissionais centrados na disciplina escolar formal, no respeito formal pelas hierarquias, na valorização da autoridade institucional, no respeito deontológico pela norma, no reconhecimento do mérito ou demérito pessoal dos alunos como uma característica pessoal, em suma, em valores de conformação social, típicos da cultura académica. Outras vezes, essas preocupações exprimem-se sob a forma de motivação do interesse dos alunos pela matéria curricular, de empenhamento quanto aos modelos de eficiência técnico-didáctico, de investimento na valorização do conteúdo científico da sua especialidade curricular. Outras vezes, ainda, é possível identificar preocupações dominantes ao nível do funcionamento da instituição, da organização das condições de trabalho, das relações escola/família/meio, como questões condicionadoras do

trabalho profissional. De acordo com cada tipo de preocupações dominantes, é possível, então, inferir a que núcleo referencial o professor reporta a fonte da sua identidade.

Cruzam-se, assim, no mesmo espaço institucional, vários tempos sociais ou sócio-históricos que arrastam consigo diferentes modelos de escola dificilmente partilháveis. O primeiro modelo reportar-se-á a um tempo (social e político) correspondente a um Estado forte e centralista em que à Escola cabia fundamentalmente assegurar a reprodução de valores e saberes tidos como perenes e intemporais; o segundo, a um tempo científico e tecnológico marcado pela crença no eficientismo das soluções tecnocráticas, cujo espírito é visível nas correntes da Pedagogia por Objectivos; um terceiro tempo, correspondendo a um ciclo de reconstrução crítica, com base no questionamento dos modelos políticos tradicionais, bem como do paradigma científico dominante, supõe um perfil profissional identificado com valores e práticas de participação/intervenção nos contextos de trabalho como condição importante de realização do exercício profissional. Podemos fazer corresponder este tempo a um tempo dos projecto educativos.

Tratando-se de modelos analíticos, isto é, racionalizados, tanto sob a forma como são apresentados pelos profissionais, como na versão que aqui lhes é dada, eles correspondem a tendências, à expressão de convicções e não a tipos puros de profissionalidade, como já foi dito. É nessa condição de expressão de tendências, todavia, que eles configuram a realidade desejável embora, por isso mesmo, eles sejam geradores de contradições práticas dificilmente ultrapassáveis no âmbito da sua própria configuração. É assim que, perante a multiplicidade das situações quotidianas, profundamente contraditórias com os seus próprios referentes que, frequentemente as agravam, os professores sejam tomados dum



sentimento de confusão, de impotência, de revolta e desânimo, frequentemente acompanhado de auto-desvalorização e rejeição da profissão, bem expresso na confissão daquela profissional do ensino secundário que, num desabafo incontido, dizia, reproduzindo uma conversa com os seus alunos: “podem tratar-me de tutora, explicadora, monitora, tudo o que quiserem. Mas, professora, não. Professora é outra coisa”.

Não surpreenderá, assim que, quando os professores são confrontados com a necessidade de analisar a sua relação com a profissão numa perspectiva de transformação das práticas, a grande maioria manifeste uma atitude de total perplexidade quanto ao sentido da questão, como está patente no teor as entrevistas analisadas. As sucessivas tentativas para construírem uma interpretação da situação, uma justificação para este estado de coisas, ou uma hipótese superadora, depois de muitas formulações em volta, em jeito de quem ensaia, esbarram sistematicamente com a expressão: não sei, não sei, que não é necessariamente um não sei de teor cognitivo, mas a expressão, quase existencial, da impotência profissional, confrontada com a complexidade dos problemas. E, de facto, não é uma questão cognitiva aquilo que está em causa, pelo menos no sentido em que certas teorias tomam a cognição, quando a reduzem a fluxos de informação disponibilizados a partir de fontes exteriores, como tivemos ocasião de discutir ao longo do capítulo precedente.

É tendo em conta este pano de fundo em que se inscreve a prática profissional que, afinal, faz sentido acordar com DUBET (1994:170), que “a escola já não é uma instituição” no sentido de que já não funciona como um bloco de funções integradas (educação, selecção e socialização), transformando valores em normas e normas em estatutos e papeis. Ela perde, assim, o seu carácter substantivo para assumir o de uma realidade em

construção na dependência directa da interacção dos seus membros. Então, o velho individualismo institucional, que era, na verdade vivido e exercido como uma actualização permanente das finalidades transcendentais da instituição, pelo que se negava como individualismo, não recaía directamente sobre quem o exercia. A desconstrução deste isomorfismo institucional acompanhada em larga escala pela desconstrução dos referentes epistemológicos dos saberes que, sendo um processo funcional com o da massificação da escola é, frequentemente também um processo crítico desses saberes, traz para o primeiro plano da evidência social a responsabilidade dos professores, enquanto participantes directos no “trabalho sujo” da selecção social, agora que a selecção, à face das medidas políticas de universalização e alongamento da escolaridade, deixa de poder ser representada como sendo exercida pela via da estratificação social.

A “desinstitucionalização” da Escola corresponde, assim, por processos ínvios em que se cruzam interesses políticos, económicos e sociais, a uma estratégia de responsabilização dos professores a quem cabe agora demonstrar, em primeira linha, a impertinência da denúncia da Escola, como *aparelho ideológico do Estado* ou como máquina de produção de *violência simbólica* ao serviço de uma cultura *arbitrária*, (como atrás lembrávamos) – ela que fora representada pelos seus profissionais como sendo indutora de progresso e transformação social – abrindo, entretanto, caminho a uma retórica da desburocratização, apresentada como a mãe de todos os vícios e facilitando a credibilização do discurso da racionalidade económica e de eficácia produtiva que caracterizam os novos métodos de produção e gestão das empresas modernas (OBIN, 1993).

A desinstitucionalização da escola é, assim, inseparável, dum projecto de contratualização da escola com os interesses

locais, que transporta consigo a instauração de novos referentes de observabilidade, a partir dos quais se torne inevitável o reconhecimento da diferenciação da lógica de serviço público, não já identificado com o bem comum, como um objecto transcendendo as diferenças, mas identificável a partir duma lógica de consensos, permeável, justamente, às diferenças, às alteridades, aos conflitos e, em última análise, à provisoriedade das soluções. O facto, porém, de, paralelamente a este processo de transformação estrutural dos mecanismos de controlo do funcionamento da Escola, se agudizar o processo de controlo do seu produto propriamente escolar em função tanto do aumento da população discente, como da valorização simbólica das classificações escolares, como está ilustrado, designadamente, na restauração dos exames nacionais, determina que os limites do contrato deixem de fora o que é propriamente o domínio da instrução, podendo, então, inferir-se que a matéria contratualizável é a que recobre o que, em termos gerais, se designa por educação.

É certo que esta separação entre educação e instrução, na prática, como longamente tivemos ocasião de debater, não funciona, mas o facto de ela ser objecto duma distinção operatória e formalizada para efeitos organizacionais, obriga a que, no plano dos comportamentos profissionais e dos valores veiculados, isto é do processo educativo, se considere o processo de aprendizagem, ou seja, o que é matéria de instrução, como dele dependente, e, portanto, que se faça reflectir sobre a via da instrução os efeitos induzidos pela prática educativa com base no contrato. Explicitando melhor: ao tornar a relação educativa objecto de debate e de concertação e ao submeter idealmente a consenso, perante os vários parceiros envolvidos (gestores e administradores, professores, representantes de pais e encarregados de educação, bem como entidades representativas

de interesses institucionais locais), o que são os parâmetros da decisão e da acção, institui-se uma pauta de controlo mediante a qual se pode controlar o próprio processo de aprendizagem. É assim inevitável que, do ponto de vista profissional, o saber dos professores se encontra exposto a um regime de observação exterior dificilmente controlável por eles, o que não pode deixar de se transformar num regime de auto-observação mais ou menos permanente. Por outro lado, o saber curricular, ao autonomizar-se do contrato e ao reinstituir-se com uma legitimidade nova (quer porque é reconhecível como matéria não directamente discutível, quer porque é o principal ponto de referência do juízo exterior) adquire um estatuto instrumental de grande visibilidade não só relativamente ao mérito ou demérito das escolas, como dos próprios professores, individualmente tomados.

Com esta autonomização do currículo formal e a sua observação interessada por parte dos seus destinatários e dos seus representantes legais, pelo menos, dos mais exigentes ou dos mais bem colocados para exercer esta observação, é de esperar que o instrumentalismo didáctico conheça bons desenvolvimentos, a par com a indústria do ensino, o que, de resto, já é visível de forma muitas vezes descarada, e que a actividade comunicacional ao serviço duma profissionalidade docente, que se defina não em torno dos interesses particularmente tutelados, mas segundo um regime de justiça, que é, sobretudo, justeza, passe a estar cada vez mais comprometida.

Sendo certo que a lógica do contrato implica a responsabilização das partes na prossecução de interesses, livre e mutuamente assumidos enquanto legítimos, os professores, enquanto parte representante dum serviço público de educação, como é a Escola, não podem contratualizar a educação, segundo

o mesmo estatuto em que se encontram as outras partes, isto é, segundo interesses privados directamente percebidos. Se a Escola é um bem cultural isto é, se a sua especificidade se define pelo seu potencial de reproduzir e produzir o sentido da vida humana, enquanto património colectivo em que se inscreve um passado construído e um futuro a construir, o trabalho da Escola no presente não pode afunilar o seu sentido nos termos duma lógica funcionalista, regida por uma pretensa necessidade sistémica que se alimenta dos próprios problemas que cria, sem que as soluções sejam estruturalmente diferentes das que criam, de facto, os problemas. A gestão do equilíbrio entre público e privado não é, assim, uma problema técnico. Significa isto que, se o princípio do contrato resolve, em linhas gerais, a orientação global da Escola, ele não pode fazer a economia duma actividade comunicacional autónoma, isto é, crítica e criativa pela qual seja possível reabilitar uma ética profissional cujos interesses sejam orientados pela inovação social, no sentido em que HONORÉ (1990:203) a define, isto é, vinculada à descoberta do sentido do outro, “aquele a quem é dirigido o resultado do que se faz”. Como o outro não é dado, mas interpretado, para que o sentido do outro não seja “a projecção das próprias ideias ou sentimentos” (PHARO, 1993:240), ou a simples manifestação comportamental que exprime uma teoria geral, a interpretação não pode prescindir da actividade comunicacional, como um processo que reconstrói permanentemente, tanto as teorias implícitas, como as teorias sábias.

Esta orientação é tanto mais legítima, como forma de reconstituição duma ética profissional quanto os impulsos contratualistas formalizados tendem a suportar-se numa vasta rede de especialistas e especialidades, que, independentemente das intenções que animam os respectivos programas de formação, induzem e geram lógicas próprias de apropriação de

espaços e de competências que tanto legitimam a iniciativa e o poder de decisão próprios, como justificam a demissão e o desinvestimento alheios, atento o facto de que o controlo científico-técnico em educação ser sempre indissociável, por um lado, da sua conotação hierárquica e, por outro, da sua frágil resistência aos argumentos da prática.

Se esta análise da instituição nos permite ver de que modo, como diz FRIEDBERG (1993), "a regulação voluntarista dos comportamentos através da norma e da lei perdeu a sua legitimidade e cedeu o lugar ao 'livre jogo' das forças e das iniciativas" e se, por outro lado, a contratualização, como forma de negociar localmente os objectivos educativos e a organização a eles conducentes, representa o reconhecimento de como era ilusória a crença "na regulação automática e impessoal das relações humanas pelas pretensas leis do mercado"(I. Ib.), o que está aí em causa é a construção duma nova escola que seja a emanção dos interesses colectivos, expressos sob a forma de participação e de envolvimento.

Se bem que a ideia de projecto educativo, que sobredetermina a relação contratual seja uma velha referência carregada de sentido na história das ideias pedagógicas, mais pela marginalidade a que foi votada que pelos frutos produzidos, a sua reabilitação no contexto actual de crise generalizada de referências e alternativas sociais bem pode configurar-se como um projecto para um tempo sem projectos, cuja finalidade fundamental será, então, a de gerir a anomia social resultante do individualismo incontrolável, impossível, entretanto, de deter face à lógica de mercado que o sustenta e estimula. O projecto educativo parece correr atrás da sua própria sombra.

Todavia, é nesta ambiguidade que se coloca a possibilidade de construir o sentido ético da profissão docente, de modo a que

a ética não seja já um adorno publicitário (LIPOVETSKY, 1992:284) ao serviço de recuperação ou prossecução de interesses alheios mas uma fidelidade a princípios cuja validade se testa no lugar que ao outro é reconhecido na acção quotidiana. O sentido da ética na sua relação com o outro é a única forma de fundar uma relação pedagógica não redutível a um mundo de objectos e a única a partir da qual se pode questionar a função da ciência e da técnica quanto aos limites da sua instrumentalidade. O sentido do outro não é um luxo metafísico, mas a garantia da preservação da nossa identidade como seres humanos e não como objectos. O primado à relação e à comunicação torna-se, então central, no processo de formação, porque é por ele que se pode captar o sentido do mundo da vida, tanto do próprio, como do outro, sem o que a formação não passará dum sistema técnico de conformação, procedendo por assimilação e acumulação, mediante a selecção dos problemas que lhe são funcionais.

É esse o sentido dominante que parece ter adoptado o modelo de formação contínua que temos, institucionalizado pelo Decreto-Lei 249/92, ao consagrar uma visão da formação, segundo a qual as necessidades de formação são imputáveis à responsabilidade pessoal dos formandos, mas induzidas a partir duma concepção de formação que tem como finalidade central suprir dificuldades e carências, decorrentes tanto da obsolência dos seus próprios conhecimentos, como das novas exigências vindas das transformações socio-culturais por que tem passado o seu campo de trabalho.

Resulta deste conceito de formação que os problemas actuais com que se confronta o exercício profissional são, essencialmente, função dos défices de aptidão e de competência científico-técnica, cuja aquisição, uma vez realizada, garantiria a melhoria e qualidade do sistema. Em consequência, está suposto

que há homologia entre, por um lado, os problemas profissionais individualizados dos formandos e os problemas institucionais (ou do sistema) e, por outro, os problemas de que se ocupa a iniciativa de formação. Tal pressuposto dá como sendo inespecíficos os problemas inerentes ao funcionamento da instituição, enquanto lugar de trabalho, considerando a acção colectiva e as suas lógicas instituídas como um somatório das lógicas individuais e estas, por sua vez, reconvertíveis a comportamentos permeáveis ao controlo racional administrado pela formação.

Se este é o efeito simbólico que a institucionalização da formação procura produzir no campo profissional, os seus efeitos reais são, de facto, aqueles que constituem, cada vez mais, o objecto da intervenção científica no domínio da formação, a saber, a gestão e administração dos factores críticos do sistema (neste caso, a carreira docente) sem afectar o próprio sistema no essencial. Esta questão, não resulta apenas da vocação unilateralizante a que certa investigação científica, designadamente a aplicada à formação, tem vindo a ser submetida à medida que cresce a complexidade social; ela é também uma forma de iludir essa complexidade, quer porque reduz esta à dimensão em que seja possível aplicar as suas potencialidades, criando especializações e sub-especializações, quer porque a atribui a incompetências profissionais de índole individual, quando ela se manifesta refractária às soluções adoptadas, reforçando assim a tendência para reafirmar a sua imprescindibilidade e a responsabilização dos indivíduos.

Temos assim que a formação contínua - e dum modo particular a que se dirige ao universo dos professores e educadores- se debate com uma questão central cuja abordagem, paradoxalmente, tem sido remetida para as margens do sistema de formação. Tal questão é, afinal, a de saber qual é a relação do

saber com as práticas profissionais, a de saber se é uma relação de extrinsecidade ou de intrinsecidade e, mais concretamente, se o saber veiculado na formação contínua instituída determina directamente as práticas profissionais, como está suposto na legislação pertinente, ou se, pelo contrário, as práticas são irreduzíveis ao saber aí administrado, admitindo-se, neste caso, que o saber que elas usam é um saber que elas próprias produzem, à margem ou contra o reconhecimento institucionalizado do saber.

A primeira hipótese corresponde à visão dominante no campo da formação, designadamente na sua prática institucionalizada e adopta o pressuposto de que as práticas profissionais são transformáveis a partir das prescrições científicas oriundas de corpos de saberes especializados, trabalhados segundo um regime de investigação teórica formalizada. Este pressuposto organiza a intervenção formativa sob a forma de administração de saberes, estabelecendo que estes são propriedades características dos objectos que integram o exercício profissional, reportem-se eles às relações e situações pedagógicas ou às disciplinas científicas ou técnicas que são conteúdos programáticos dos currículos.

Esta indiferença metodológica e epistemológica às diferenças ontológicas, que são constitutivas do exercício profissional docente, explica em grande parte a ineficácia da formação que temos tido. De facto, toma-se como objecto homólogo de formação, tanto o que diz respeito aos conhecimentos científicos e técnicos do Português ou da Matemática ou das suas didácticas, por exemplo, como o que respeita às relações e situações pedagógicas e respectivas teorias implícitas de que depende a construção da aprendizagem (HOUSSAYE: 1994); CHARLOT: 1997); ALTET:1994). Temos, assim, as ciências das especialidades que se referem ao conteúdo do ensino, as ciências

técnico-didáticas, que tratam do modo como ensinar e as ciências psicopedagógicas ou, mais latamente, Ciências da Educação, cujo campo nunca aparece muito definido, oscilando algures entre a psicologia, a pedagogia e a sociologia, mas cujo objecto, enquanto objecto de formação, se destina a suportar as competências da prática pedagógica.

Como é fácil de reconhecer, os saberes que competem a cada uma destas áreas não são saberes homólogos, nem do ponto de vista da sua natureza, nem do ponto de vista da sua função, nem, sobretudo, do ponto de vista da sua construção e da forma da sua aquisição.

Do ponto de vista da sua natureza, os conhecimentos das especialidades curriculares constituem objectos mentais transferíveis e são regulados no seu processo de transferência segundo os princípios lógicos, em princípio, independentes do sujeito e das situações em que são utilizados.

Do ponto de vista da sua função, tais conhecimentos, quer sejam científicos, quer sejam técnicos, destinam-se a organizar instrumentalmente a relação humana com a vida social e com a natureza e, portanto, desempenham o papel de meios ao serviço de determinados fins ou interesses. No caso dos saberes escolares, reconhecemos essa função, por exemplo, no sistema de avaliação, cujos múltiplos objectivos encontram nos conhecimentos um instrumento decisivo da organização escolar e social.

Do ponto de vista da sua construção, este tipo de saberes é, na sua origem, uma construção empírico-analítica sujeita a hipóteses ou interpretações, isto é, parte de problemas observáveis e a sua solução é controlável pela experiência (no caso da realidade físico-natural) ou pela interpretação (no caso das ciências humanas e sociais). Esta distinção é um pouco

esquemática, porque, na realidade, ou se quisermos, enquanto prática, o registo interpretacional e o registo empírico não são mutuamente exclusivos (Ver Nota 7, p. 24).

Na sua versão escolar, este tipo de conhecimentos é reconstruído didacticamente: em regra, o processo, a génese historico-epistemológica e social da sua pertinência científica desaparece, ou seja, desaparece a sua relação com a prática, para dar lugar a uma organização lógico-psicológica onde passa a ser dominante a preocupação com a sua reprodução e não já com os processos da sua produção (Cf. cap.III da Parte Segunda). É evidente que o saber é transformado nesta operação, e é esta transformação que verdadeiramente explica a génese e o desenvolvimento da Escola como instituição simbólica. Como toda a simbolização mantém uma relação precária, porque convencional, com aquilo de que é símbolo, também o saber escolar se autonomizou daquilo de que era símbolo, perdendo a sua condição de referência inicial, por transformação do referente, isto é, por transformação do seu objecto de interesse. É oportuno lembrar que “ensinar”, (do baixo latim “insignare”) significa, etimologicamente, marcar com sinais, manter visível e perceptível as ligações com os objectos e situações para que remete.

Se, evidentemente não é legítimo extrair ilacções rigorosas sobre as funções e práticas da Escola a partir de denotações etimológicas, talvez não seja nenhuma aventura admitir-se que uma prática através de sinais e uma prática através de símbolos se distingam tanto como uma prática concreta, isto é, estruturada na intersubjectividade, se distingue duma prática estruturada no convencional que é sempre um modo de referência interno a uma dada cultura. Talvez por este símile se possa perceber melhor como o “instruir” se tornou o modo dominante da prática escolar, quando era necessário que essa

prática se ocupasse de valores simbólicos significativos para grupos particulares em torno do Estado e como passou a ser substituído por “ensinar”, quando a escola entrou num processo de massificação.

A pertinência do que ficou dito deve encontrar-se no facto de que o saber reproduzido na escola pouco terá a ver com o saber original que é suposto reproduzir: ele é bem mais um produtor/reprodutor do professor e do aluno e, por essa via, da escola e do próprio sistema social (GOODSON, 1991). Na verdade, o professor de História, ou de Português ou de Matemática ou de qualquer outra disciplina, tende a ser mais um produto da sua disciplina do que um produtor dela e o que nela produz, através do seu coeficiente pessoal e profissional, produ-lo já na sua qualidade de produto (TARDIF, 1993: 52 e ss; FABRE, o.c)

Trata-se dum processo de construção da identidade pessoal e profissional comum a todos os profissionais e, no fundo, traduz a inevitabilidade do fenómeno da auto-constituição do ser humano e da espécie que incorporam, no seu ser, o trabalho pelo qual se realizam. O instrucionismo não é, portanto, um fenómeno passageiro. Ainda que se tenha alterado a natureza do referente que lhe deu legitimidade, não se alterou, significativamente, o modo de relação com os mecanismos da produção e reprodução dos saberes.

Ora, esta questão prende-se directamente com as práticas profissionais dos docentes, na medida em que elas são meios directamente actuates desses efeitos, resultando daí que os titulares dessas práticas, que são os professores, se tornem parte determinante desses efeitos, não apenas no sentido técnico-didáctico, isto é, organizando os meios materiais de aprendizagem, mas num sentido mais radical e condicionador da

actividade técnica que é o da comunicação humana. A aprendizagem não se situa ao nível dos objectos do conhecimento, mas ao nível dos sujeitos em comunicação⁸⁴ É

⁸⁴ - Sirva de ilustração ao que aqui se diz, este passo, relativamente longo, de MEIRIEU, (1988): "Cada um de nós sabe disso e já o experimentou ao longo da sua história pessoal: cada professor vive-o quotidianamente, todos os pais o observam com os seus filhos. (...). O que constitui verdadeiramente a diferença na actividade pedagógica parece escapar a toda a definição e quase não pode ser descrito em termos de dispositivo ou de tecnologia. É certo que estes instrumentos têm a sua importância, que eles facilitam as coisas e resolvem, por vezes, as dificuldades, mas só vivem e valem pelas pessoas que os habitam e conseguem dar-lhes sentido. Não há nenhum professor ou formador que não tenha passado por esta experiência: a sequência apresenta-se pronta, perfeitamente estruturada, experimentada pelo próprio ou por outrém, utilizada muitas vezes com sucesso: a imaginação, de que se deu provas na sua elaboração, assegura a motivação dos alunos; o rigor da sua construção garante a sua eficácia...e, entretanto, algo não funciona...o que deveria ser dinâmico torna-se fastidioso, o que devia suscitar o desejo, segrega o aborrecimento. Que se passa, afinal? O que falta, de certo, é o que V. JANKÉLÉVITCH designa por "um quase-nada", ou "um-não-sei-quê", mas que constitui toda a diferença: 'o "quase-nada" é o elemento invisível, inexistente, ambíguo, que estabelece a diferença entre duas totalidades morfológicamente indiscerníveis. (...). O "quase-nada" é aquilo que falta quando, pelo menos na aparência, não falta nada: é a inexplicável, irritante, irónica insuficiência duma totalidade completa à qual não se pode reprovar nada e que nos deixa curiosamente insatisfeitos e perplexos...Quando nada falta, falta qualquer coisa que não é nada. Falta, portanto, quase nada; falta, no

entanto, o essencial!'. E o essencial é que circule um pouco de desejo. A palavra, provavelmente, pode inquietar, tal o imaginário que veicula, tal o uso que dela é feito em toda a parte e por todos sem discernimento; a realidade, porém, é insuprimível. O que mobiliza o aluno, o que o envolve na aprendizagem, o que lhe permite assumir as suas dificuldades, até as provações, é o desejo de saber e a vontade de conhecer. Sem este desejo nele, só a mecânica pode reagir. (...)

Compreende-se bem que o pedagogo hesite em reconhecer este fenómeno; compreende-se, igualmente, que ele indisponha o professor e revolte o administrador escolar: tanto esforço e dinheiro a serem investidos num empreendimento que, a cada momento, ameaça ser reduzido a nada por cada um dos indivíduos a quem é dirigido, só porque eles não desejam o que é necessário no bom momento. (...). Restará, apenas, o recurso à exortação, na qual tanto se distinguem os professores e cujo carácter patogénico foi tão bem sublinhado por Gombrowics no seu romance *Ferdidurke*:

‘Tomem nota para um trabalho de casa: “por que é que as poesias de Jules Slowaki, esse grande poeta, contém uma beleza imortal que desperta o entusiasmo?”.

Neste momento, um dos alunos contorce-se nervosamente, lamentando-se:

Mas, por que é que eu não me entusiasmo absolutamente nada? Não sinto entusiasmo nenhum? De facto, isto não me interessa. Não consigo ler mais que duas estrofes, ou nem isso. (...)

- Como pode, na verdade, não o entusiasmar isto, se eu já expliquei mil vezes que isso o entusiasmava?

- Mas não me entusiasma.

-Mas isso é uma questão sua, Galkiewicz. Parece-me falta de inteligência. Os outros estão entusiasmados...

isso o que se tem de reconhecer na observação corriqueira de que aprendizagem não é um fenómeno nem socialmente, nem culturalmente, aleatório. Ele é, antes de tudo, uma permeabilização comunicativa que, na sua forma espontânea, é socialmente selectiva.

Ora, numa escola de massas, é esse, verdadeiramente, o calcanhar de Aquiles da formação de profissionais da educação, porque do que se trata não é, apenas, duma transferência de conhecimentos, nem da aquisição de competências técnico-didácticas, mas da construção ou da reconstrução de uma relação comunicativa que não se aprende em sentido técnico, porque não tem objecto: o seu objecto é o próprio sujeito. Este sujeito não é, obviamente, uma entidade abstracta: sendo uma construção social, tem uma história pessoal, social, institucional, um conjunto de crenças, valores, representações que constituem, para efeitos práticos, um autêntico sistema teórico que subjaz à orientação e organização dos actos quotidianos.

No caso dos professores, que são naturalmente *as pessoas mais escolarizadas do mundo*, o sujeito profissional, como se disse atrás, tende a instituir-se em modelos teórico-práticos tanto mais coesos e estruturados quanto mais, internamente à instituição, seja difícil a partilha social do trabalho. O funcionamento individual está, assim, ligado à estrutura organizacional dos contextos de trabalho, aspecto que está

- Palavra de honra, ninguém se entusiasma. Como seria isso possível, se ninguém leu nada, a não ser nós, na escola e, mesmo assim, porque fomos obrigados. (...).

-Galkiewicz, tenho mulher e filho! Tenha ao menos piedade do filho!."

francamente em contradição com a tendência individualizante da formação instituída que temos, pese embora o uso e o abuso da metáfora da *formação centrada na escola*.

Se a metáfora anda, por norma, associada a intuitos reorganizativos da Escola no sentido de propiciar dinâmicas de mudança institucional de tal modo que formação e inovação organizacional se tornem interdependentes, porque “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham” (CANÁRIO, in BARROSO (1997:74), evitando-se o *quiproquo* do ovo e da galinha a que se refere BARROSO (Ib.) a questão que fica por explicar, porém, é o que anima esse movimento formação/organização: se é o *imput* organizacional, se é o grau de satisfação dos seus membros em interacção, se é a própria dinâmica resultante da resolução dos problemas em comum. Estamos em crer que, tudo isso sendo formativo, não bastará para que a formação, assim prosseguida, obtenha um sentido identitário em função do qual os actores se transformem em autores.

Parece não ser possível entender a formação senão como um processo, através do qual os professores se autorizem, porque autorizam, isto é, contribuem para que o outro, qualquer que ele seja, se aproprie do seu próprio sentido, ajudando-o na sua construção. É nisto que a actividade comunicacional pode escapar à crítica *bourdieusiana*, segundo a qual “a cultura dominante dissimula a função de divisão na função da comunicação” (1989: 11) e também à de LIPOVETSKY (1992:268), para quem “a corrente ética vai a par com o surgimento da empresa comunicante, instituição “total” tendo doravante um interesse estratégico em pôr em cena responsabilidades sociais e morais”.

A partir daqui, se a expressão de *formação centrada na escola* quer dizer alguma coisa, ela tem que assumir a visibilidade da escola através dum processo de emancipação do seus membros, de construção de cidadanias, o que pressupõe fazer da escola um lugar do investimento pessoal e profissional e da interacção um processo de transformação social, porque não há formação sem utopia, sendo, justamente, a utopia que cria o acto de *circular enquanto se conversa*, ou seja, a disposição para agir.

A utopia não quer, portanto, dizer, *ausência de lugar*, como diz a etimologia. Quer dizer, antes, o lugar do desejo como base da iniciativa, que nos faz pensar para lá das contradições, para que o enfrentamento das contradições seja possível. Que E. CAILLET (1989: 30) possa dizer “que o acto de neutralização está no coração da utopia (...), porque o neutro é talvez o único meio de fazer agir a poeticidade do surgimento”, permite precisar em que sentido a utopia está na base da iniciativa da formação: Porque a iniciativa da formação em educação, que não se queira instrumentalizada pela aplicação da ciência e da técnica, só é possível como manifestação de ser, como acção significativa, ela tem de identificar os obstáculos como neutralizáveis. Por isso, ela não é do domínio do positivo, nem do funcional, ela é do domínio da experiência existencial que combate contra o nada que aparece, frequentemente, nos discursos das práticas sob a forma de anonimato⁸⁵. É neste sentido que a formação é também

85. Segundo PEREIRA, M.B. (1989), “ À palavra portuguesa “nada” (“res nata”) subjaz a experiência de que toda a realidade nascida, com particular relevo para o homem pela sua estrutura temporal não era antes do nascimento e um dia deixará de ser. É este o facto que ninguém pode negar, embora não seja apreendido em qualquer experiência de tipo positivista.

intervenção, no sentido da não conformação, porque ninguém muda sozinho.

É isto que a ocultação das práticas quotidianas nas escolas negam aos seus profissionais, o sentido do futuro e do investimento na construção de si, através do poder de iniciativa, pela qual "inscrevam os seus actos no curso do mundo" (RICOEUR, s/d:270). É isto que o modelo instituído de formação que temos confirma, ao fazer crer que as práticas se renovam pela aplicação de novos saberes de recorte científico-técnico, na esteira de certas correntes das ciências da educação, designadamente daquelas que psicotecnizam as relações de trabalho como comportamentos redutíveis a tarefas tipificadas, que promovem no campo mental dos professores a representação de que os problemas da prática profissional são devidos à ausência desses saberes, logo a um défice pessoal de formação.

Acresce que esta representação é facilitada pela relação que a produção "científica" e as suas extensões legais estabelecem entre a aquisição de saberes e a eficácia da acção, mormente quando está em causa a introdução de medidas tendentes a suportar o "êxito" das reformas escolares ou da renovação do sistema educativo. Na verdade, as reformas, sendo medidas políticas de intervenção social que, globalmente, suscitam tendências contraditórias no corpo social sobre que vão agir, tendem a coonestar-se, científica e tecnicamente, através da produção de argumentos e dispositivos de intervenção que sirvam tanto de base à justificação dessas medidas, como à criação de disposições psicossociais indispensáveis à aceitação e à colaboração dos profissionais.

Esta negação referida ao passado e ao futuro de "res nata" é também lei inexorável de todas as instituições, formas de sociedade, culturas, etc."

Este processo projecta a necessidade de mecanismos de diferenciação e especialização de funções no interior do sistema, tendentes a assegurar-lhe a coordenação e o funcionamento, a que correspondem, obviamente, postos de diferenciação hierárquica, cuja atribuição depende, por norma, da respectiva diferenciação baseada em competências técnicas, expressas em saberes de moldura formal e institucional. Em consequência, as práticas passam a ter como referência os normativos técnico-burocráticos, acentuando-se o grau de dependência dos práticos relativamente aos técnicos. HAMELINE (1985: 80 e ss) assinala esse fenómeno como derivado do triunfo do taylorismo: "*Com o triunfo do taylorismo, o perito suplanta definitivamente o prático que deixa de ser o fundador do conhecimento prático*", sendo que esse triunfo se deve, fundamentalmente, ao carácter de saber extra-territorial que exorna a competência técnica, pressuposta num conhecimento científico que, por definição, é um saber universal. Não é possível, todavia, esse triunfo sem o articular com aquilo que GIDDENS (1994:16) chama os mecanismos da descontextualização da modernidade, expressos na ideia de garantias simbólicas e sistemas periciais, que são formas abstractas de submeter as práticas sociais e as relações de trabalho a uma lógica de desenvolvimento dominada pelo vector globalizante da economia. A universalização dos meios de troca, por exemplo, é indispensável ao comércio mundial, o que implica a neutralização do tempo e do espaço locais, implicando isso, por sua vez, a standardização dos processos e das relações de trabalho com a consequente transformação das práticas sociais, familiares e pessoais. Correlativamente, os sistemas periciais, as formas de saber codificado tecnicamente, acompanham, se é que não antecipam, esse movimento de descontextualização, diluindo cada vez mais as marcas do tempo e do espaço locais na construção dos saberes.

A modernização das práticas profissionais dos professores num país, como o nosso, onde sobrevivem profundas assimetrias no mesmo espaço escolar, não pode deixar de se confrontar com pesadas incongruências, que podem ir desde o apelo mágico de formação por parte dos professores, até ao discurso voluntarioso e autista dos decisores políticos e quadros técnicos para quem a planificação e execução de cenários de intervenção é uma forma de representar e justificar a realidade.

A competência técnica desenvolve-se, portanto, entre o mundo idealizado do plano, sobre o qual se projectam os desafios do futuro, apresentados sempre como inadiáveis e o mundo da inércia das práticas, detentoras dum saber opaco e, no limite, irracional. Herdeiro do Iluminismo, o saber técnico é ainda assistido pela Razão, pelo que o seu exercício tende a ser ideologicamente fundamentado em causas sociais de progresso e bem-estar incompatíveis com o conservadorismo das práticas. Daí que o mesmo HAMELINE (o.c.) caricature a atitude do especialista face ao prático como a dum tecnólogo frequentemente exasperado, entalado entre a urgência revolucionária do militante e o imobilismo do prático.

Este processo contraditório torna-se particularmente visível entre nós num momento em que, por imperativos de integração económica no espaço mundial da economia, a descontextualização se torna planetária ao mesmo tempo que, pela expansão da escolaridade, a escola se torna intensamente massificada com todos os fenómenos de diferenciação cultural, económica e social que impõem uma prática inversa da suposta na lógica das competências prescritas pelo fenómeno da descontextualização.

Se bem que a escola tenha sido construída, desde sempre, numa perspectiva de transcendentalização do local, a ponto de

alguém poder ter dito que a escola não é deste mundo (DEROUE, 1992:88) no sentido de que a vocação da escola é lutar contra o imediato e o evidente, a verdade é os fenómenos cruzados da descontextualização/localização, inerentes ao desenvolvimento descompensado que caracteriza actualmente a internacionalização da economia, repercutem-se nas práticas escolares e nas modalidades de acção pedagógica de forma intensamente conflitual, justamente à medida que interpotenciam os efeitos contraditórios decorrentes de algumas soluções apontadas para lhes fazer face, devidas à pressão a que a escola foi sujeita . Atente-se, como exemplo, na iniciativa do projecto educativo. O recurso às pedagogias do projecto com vista à reintegração das práticas profissionais num espaço comunitário, como estratégia de mediação das exigências da descontextualização, se, por um lado, significa a intenção de reabilitar o local, por outro, acentua a dualidade curricular, legitimando objectivamente as desigualdade e, em muitos casos, gratificando-as (e, portanto, ocultando-as) por processos de edulcuração mais que suspeitos do ponto de vista pedagógico, já que as suas práticas, por incompatíveis com as exigências do currículo *forte*, acabam por acantonar-se à margem do sistema e tornar-se apenas um espaço simpático e acolhedor...

A dualidade curricular é, portanto, a reposição no interior do sistema escolar duma dualidade social mais vasta, comandada por uma outra dualidade mais profunda e pertinaz, que corresponde à visão da separação instituída entre teoria e prática, na qual se hipostasia e dissimula a separação entre pensamento e acção, concepção e execução, formação e trabalho e, no limite, a destruição da própria unidade de cada ser humano.

CONCLUSÃO

Concluir este trabalho, segundo uma conclusão formal, não pode deixar de suscitar um certo esgar irónico, já que ele se desenvolveu sob o signo do inacabamento que, aliás se prolongou e se mantém, neste preciso momento, sob a *percepção* indefinida de que faltou dizer o essencial. Não se trata, evidentemente, dum inacabamento de ordem técnica, sendo que, mesmo esse, também se põe, nem de nenhum apelo mágico de perfeição, mas dum inacabamento que é inerente a todo o pensar acerca da formação humana, enquanto questão nem científica, nem técnica, já que é um pensar próprio pensando o outro. Se a formação é, originária e radicalmente, reflexividade, o outro é-lhe constituinte, mesmo quando não está presente. É esta presença-ausência constitutiva do processo de formação que introduz o inacabamento em todo o pensar a formação, pelo que *concluir* não faz outro sentido que não seja o de explicitar as razões por que não se conclui....

Mesmo que o pensar e o reflectir não sejam apenas o dar nomes às coisas através de outros nomes, mas a atribuição dum sentido às acções que eles supõem, o facto de as acções serem abertas e os nomes comuns, introduz uma ambiguidade no pensar que não autoriza nenhuma segurança. É verdade que os nomes podem ser sujeitos à disciplina científica, como o foram, em tempos, à disciplina mitológica e transformarem-se, agora, em conceitos, os conceitos em relações e as relações em leis, segundo processos que fomos acompanhando ao longo deste trabalho. E a partir daí, disciplinarem as próprias acções, com o que elas passariam a ter o sentido expresso no enunciado, como a expressão do unívoco, o significado reduzido a significante com um referente comum.

Foi isto o que fez o “realismo” positivista, na esteira do Iluminismo, com a mesma legitimidade com o que o havia feito a metafísica aristotélico-tomista, isto é, com a legitimidade que vinha da necessidade de organizar e dar sentido à prática social. E se há diferenças significativas entre elas, o significado da diferença deve procurar-se na evolução da natureza dos interesses e nos dispositivos técnicos e metodológicos, que não, propriamente, nas finalidades. Isto para dizer que a teoria e a prática sempre estiveram articuladas em todos os tempos, embora com graus diferentes de distribuição e controlo social e, portanto, com diferentes visões de teoria e de prática.

A ruptura entre significante e significado e, portanto, a perda de univocidade entre referente e referido com a consequente quebra do poder da palavra, que justificaram, na origem, a institucionalização da Escola *nacional*, como agora está na origem da escola *local*, em consequência da sua própria “desnacionalização”, (cá está um exemplo *claro* do equívoco), sustentaram um instrucionismo “secular” (tanto no sentido de ciclo temporal, como no sentido de laico e, portanto, mais outro), como agora justificam o apelo ao Projecto Educativo (que vai em maiúsculas, por causa dos equívocos), como forma de restaurar a comunidade de interesses. Só que, agora, sem *inocência* nenhuma, quando toda a *inocência* seria necessária.

A *democratização* dos interesses em que se baseiam a actividade económica actual e a própria gestão do social, contra a selectividade dos interesses operada pela estratificação social e pela estrutura de classes que caracterizaram os tempos do instrucionismo, exigem, agora, o *equívoco absoluto* na comunicação, como forma de multiplicar as subjectividades, fundamento da própria actividade económica suportada no consumo. É certo que é a própria economia que tende a disciplinar a escola, como disciplina o trabalho com invasão da

própria vida privada, com *leis* muito mais eficazes do que aquelas que são originárias da esfera política, como se vê no crescimento do desemprego à custa do prolongamento dos tempos de trabalho dos activos; mas, ao tentar fazê-lo, é ainda à custa da agudização dos interesses e da competição.

É assim que se assiste a uma univocidade implacável e planetária ao nível duma ciência pura e dura ligada à linguagem-máquina da comunicação electrónica que está na base da disciplina do trabalho actual e, em simultâneo, ao desenvolvimento descontrolado dos falares *tribais* só acessíveis cientificamente através das micro-abordagens e das montagens compósitas, precárias e titubeantes, como se o objecto científico nunca estivesse onde se julga estar. Que nome dar a esses objectos?

Evidentemente que eles têm um sentido, que é o sentido emitido pelos macro-objectos que governam o mundo planetário. Essa, porém, não será, apenas, a nossa visão deles, sempre pronta a estabelecer apriorismos, como se os micro-objectos do mundo social fossem miniaturas? Ora, eles não são um puro reflexo dele; eles são a sua transformação e, muitas vezes, a sua inversão deles, como se vê na desregulação e transgressão permanentes do chamado *mundo da vida*.

É claro que podíamos continuar a pensar que essas transformações são, ainda, o efeito reflexo das macro-regulações, são, ainda, a forma particular do Uno se multiplicar, com o que cairíamos na posição dos *cérebros na tina*. É por isso que temos que pensar que o Uno não é o Mesmo. Ele transforma-se em função das próprias transformações que se operam, isto é, ele vive das suas próprias contradições. Ele justifica-se na solução das contradições que cria. Por isso, o mundo dos objectos é, simultaneamente, o mundo dos sujeitos, resultando daí que os

objectos perdem consistência e, com eles, os próprios sujeitos. Daí, o jogo incessante da criação do lugar comum e a destruição sistemática do lugar comum: a ambiguidade e a incomensurabilidade da linguagem, o mito da co-presencialidade e a inabitabilidade da aldeia global.

É isso que explica, por sua vez, a emergência das micro-culturas, as tendências para o desenvolvimento de lógicas contra-hegemônicas, a recuperação das memórias locais, a integração do passado no futuro, como forma de contrariar a dissolução do sujeito, através da polarização da acção numa comunidade de interesses, pelos quais se crie um sentido para o presente. Renasce assim a problemática da oposição entre *comunidade* e *sociedade*, a partir da qual o sujeito local se reorganiza numa identidade auto e hetero-reconhecida num trabalho de oposição e conflito com a *sociedade*, de que se distancia através da subjectivização crítica que é essencial à manutenção da especificidade *local*.

É que a reflexividade activa, sem mediação social, entre o todo e as partes parece paralisante em termos de acção concreta. Ela torna-se numa consciência hipercrítica que traduz, essencialmente, a falta de domínio dos meios de acção de que se dispõe para dar sentido ao que se faz, porque o que se faz, como o que se diz, é permanentemente posto em causa, quando não há uma causa social mediadora em que se sustentem. Daí a tentação do refúgio numa instituição vazia (*a fortaleza vazia*), o voluntarismo inspirado ou o individualismo discreto, meramente estratégico, ou estético e diletante.

É por isso que toda a inocência é necessária para refundar a escola, no sentido de que não é a racionalidade científica ou técnica que nos dizem o que *devemos* fazer. Lembrando o que afirma GOLDMAN (1989):

"a investigação empírica, positivista, é incapaz de iluminar o que é desejável. Os factos não podem gerar valores. Não se pode partir de "o que é" para "o que deve ser" numa linha de lógica directa".

devemos reconhecer que a educação releva do domínio da opção entre o possível e o desejável, sendo que esses dois parâmetros não estão antecipadamente fixados. Eles dependem da intervenção humana, dos constrangimentos que a rodeiam, inclusive dos constrangimentos objectivados em crenças ou teorias científicas que a bloqueiam, contribuindo assim para o seu próprio auto-bloqueamento, quando são incapazes de desconstruir os seus próprios pressupostos.

Se somos forçados a viver sem fundamento, desde o momento em que o mundo é sempre prè-interpretado, e se, em função disso, a epistemologia é um exercício permanentemente ameaçado, o que nos resta esperar da epistemologia, no campo do trabalho escolar, como no resto, é que ela nos devolva a *inocência necessária* à educabilidade de todo o ser humano, àquem das nossa próprias interpretações já instaladas, o que só é possível à luz duma prática, entendida como *peripécia*, no que ela tem de originário: o espanto pelo novo e pelo diferente, que obriga a *circular* enquanto se conversa, ou, se se preferir, a procurar em comum o que perturba.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, E. P. (1981). Formação de Professores, in SILVA, M e I. TAMEN (Coord. de) (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALTER, N. (1993). Innovation et Organisation: Deux Légitimités en Concurrence. *Révue Française de Sociologie*, XXXIV.
- ALTET, M. (1994). *La Formation Professionnelle des Enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ANDLER, D. (Dir. de) (1992). *Introduction aux Sciences Cognitives*. Paris: Gallimard.
- ANTUNES, F (1996) "Uma leitura do "Livro Branco" (sobre 'Crescimento, Competitividade, Emprego' do ponto de vista da Educação *Educação. Sociedade & Culturas*, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto: Edições Afrontamento.
- ARCHER, M. S. (1990). Theory, Culture and Post-industrial society. *Theory, Culture & Society*, (SAGE, London). Vol. VII.
- ARDOINO, J. (1993). L'Approche Multiréférentielle (plurielle) des Situations Éducatives et Formatives. *Pratiques de Formation, Formation Permanente*. Paris: Université Paris de VIII.
- ARDOINO, J. (1996). Contributions de la psychologie sociale et de la Psychosociologie à l'intelligence des processus éducatifs, in HUSTI, A. (Coord.) (1996). *Changements dans le monde de l'éducation*, Paris: Éditions Nathan.
- ARENDT, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- ARISTÓTELES (1980). *La Poétique*. Paris: Éditions du Seuil. Tradução e notas de R. Dupont-Roc e J. Lallot.

- ASSOUN, P.-L. (1989). *A Escola de Frankfurt*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Lda.
- AVANZINI, G. (1978). Da Escolarização à desescolarização., in AVANZINI, G. (Dir de) (1978). *A Pedagogia no século XX*, 1º volume, Lisboa: Moraes Editores
- AVANZINI, G. (1978). Finalidades impossíveis de encontrar, in AVANZINI, D., (Dir.) (1978). *A Pedagogia no século XX*, 2º volume, Lisboa: Moraes Editores.
- BACHELARD, G. (1986). *La Construction de l'Esprit Scientifique - Contribution a une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. 13ª edição.
- BAILLY, (1950). *Dictionnaire Grec-Français*. Paris: Librairie Hachette.
- BARBIER, J.M., (1991). Tendances d'Évolution de la formation des Adultes. *Révue Française de Pédagogie*, nº 97
- BARROS, J. (1916). *Educação Republicana*. Paris/Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- BARROSO, J e R. CANÁRIO (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia?, *Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, J. (1997) Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional, in CANÁRIO, R. (Org.) (1987). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- BARTHES, R, (1987). Lugar-Comum, in *Enciclopédia EINAUDI*, Vol. 11. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda.
- BARTHES, R. e R.HAVAS (1987). Escuta, in *Enciclopédia EINAUDI*, Vol. 11. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- BEDESCHI, G. (1985). Consciência/autoconsciência, in *Enciclopédia EINAUDI*, nº 5. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

- BEILLEROT, J. (1988). *Voies et voies de la formation*. Paris: Éditions Universitaires.
- BENTO, J. G. (1973). *História do Movimento Associativo dos professores do Ensino Secundário - 1891 a 1932*. Porto: Edição do autor.
- BERGER, G. (1992). A Investigação em Educação: Modelos sócio-epistemológicos e Inserção Profissional, in *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BERNARD, C. (1934). *Introduction à l'Étude de la Médecine Expérimentale*. Paris: Garnier/Flamarion.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder Educación y Conciencia*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.
- BERTRAND, Y (1991). *Teorias contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BIESTA, G (1994). Educational practical intersubjectivity: towards a critical-pragmatic understanding of education. *Educational Theory*, vol. 44, nº 3.
- BINET, A (1973). *Les Idées Modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion. Prefácio de J. PIAGET. Edição original: 1911.
- BIZEUL, D. (1985). Le souci d'efficacité pédagogique. In BOUTINET, J.P., (Dir. de) (1985). *Du Discours à l'Action*. Paris: l'Harmattan.
- BLONDEL (in LALANDE, (1968). *Vocabulaires Technique et Critique de la Philosophie*. Paris: PUF, 1968.
- BOLTANSKI, L. e L.THÉVENOT (1991). *De la justification – les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- BOUMARD, P. (1994). De l'institution "élucidée" pour le Pouvoir à l'institution travaillée par le sujet instituant, in HANNOUN, H.

- e A.A.-M. DROUIN-HANS. (Dir. de) (1994). *Pour une philosophie de l'éducation*. CNDP/CRDP de Bourgogne.
- BOURDIEU, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, P. (1994). *Raisons Pratiques - Sur la Théorie de l'Action*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, P. e J.-C. PASSERON (1970). *La reproduction - Éléments pour une théorie de l'enseignement*. Paris: Les éditions Minuit.
- BOURDONCLE, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 105.
- BOUTAUD, J.. 1994. Le débat pédagogique entre Hegel, Rousseau et les encyclopédistes, in HANNOUN, H. e A.A.-M. DROUIN-HANS. (Dir. de) (1994). *Pour une philosophie de l'éducation*. CNDP/CRDP de Bourgogne.
- BOUTINET, J.-P. (1990). *Anthropologie du Projet*. Paris: PUF
- BRUNER, J. (1991). *Car la Culture Donne Forme à l'Esprit - De la Révolution Cognitive à la Psychologie Culturelle*. Paris: Éditions Eshel.
- CABRAL, A. (1984). Nota Introdutória a Obras Escolhidas de Camilo Castelo Branco, in CAMILO Castelo Branco, *Vulcões de Lama*, XXIV volume. Lisboa, Círculo de Leitores.
- CACHAPUZ, A. F.(1996). Que investigação para a melhoria da educação, in *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: IIE.
- CAILLET, E. (1989). Les nouvelles figures de l'utopie pédagogique, in *Éducation Permanente*, n° 98.
- CAMPOS, B.P. (1995) (Org. de). *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- CAMPOS, B.P., Org. de (1996). *Investigação e Inovação para a Qualidade das Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, R. (1995). Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas, in AFIRSE (1985). *A Escola como Objecto de Estudo*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- CANÁRIO, R. (1997). Formação e Mudança do Campo da Saúde. In CANÁRIO, R. (Org.) 1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CARNOY, M. (1986). Réforme et planification de l'éducation en contexte de crise économique. In *PERSPECTIVES*, vol. n° XVI, n° 2. Paris: UNESCO.
- CARR W. e St. KEMMIS (1988). *Teoria Crítica de la Enseñanza La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca (Título original em inglês: *Becoming critical*, ed. Deakin University Press, 1986).
- CARR, W. (1996). *Teoria para la educación – hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata. (Original inglês: 1995. *For Education - Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press Open University).
- CARR, W.e KEMMIS (1986). Theories of Theory and Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 20.
- CARRIER, Hervé (1979). *Perspectives*, vol. IX, n° 1. Paris: UNESCO
- CARVALHO, A. (1988). *Epistemologia e Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, R. (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- CASTEL, R. (1995). *Les Métamorphoses de la Question Sociale - Une Chronique du Salarial*. Paris: Fayard.
- CATROGA, F. (1977). A importância do Positivismo na consolidação da ideologia republicana em Portugal. *Biblos*, vol. LIII - Revista da Faculdade de Letras. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- CATROGA, F. (1988). O laicismo e a questão religiosa em Portugal (1865-1911). *Análise Social*, Vol. XXIV (100), 1988.
- CHARBONNEAU, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XIX, n° 1.
- CHARLOT, B. (1989). 1959-1989: les mutations du discours éducatif. *Éducation Permanente*, n° 98, Junho de 1989.
- CHARLOT, B. (1997). *Du Rapport au Savoir*. Paris: Anthropos.
- CHÂTELET, F. (1975). *A Filosofia e a História*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CHÂTELET, F. (Dir.de), (1974). *História da Filosofia - Ideias e Doutrinas O Iluminismo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- CICOUREL, A (1994). La connaissance distribué dans le diagnostic médical. *Sociologie du Travail*, 1994, n° 4. Paris: Dunod.
- COLOMB, J.(1994). Contrat didactique e contrat disciplinaire, in J. HOUSSAYE, (Dir. de), (1994). *La Pédagogie: une encyclopédie pour aujuord'hui*. Paris: EFS Éditeur.
- COOMBS, Ph., (1985). *The World Crisis in Education*. New York, Oxford: University Press.
- CORNU/VERGNIUX (1992). *La Didactique en question*. Paris: CNDP/Hachette.

- CORREIA J.A. (1994). A Educação em Portugal no Limiar do século XXI: Perspectivas e Desenvolvimento Futuro. In *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORREIA, J. A. (1993). A Licenciatura em Ciência da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente. In *Boletim da Universidade do Porto*, Ano III, 2/Maio/Junho.
- CORREIA, J. A., (1997). *Análise crítica das teorias em educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- CORREIA, J. A., J. C. CAMELO e H. M. Vaz (1997). *Formação de Professores: estudo temático*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- CORREIA, J.A. (1993). Formatividade e profissionalidade docente: algumas considerações sobre o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores. *O Professor*, 32 (3ª série), Maio/Junho.
- CORREIA, J.A. (1996a). Os lugares comuns na Formação de Professores: consensos e controvérsias. *O Professor*, nº 50, III série, Maio/Junho.
- CORREIA, J.A. (1996b). *Sociologia da Educação Tecnológica*. Lisboa:, Universidade Aberta.
- CORREIA, J.A. e S. STOER (1995). Investigação Educacional em Portugal. In CAMPOS, B.P. (Org. de) (1995). *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: I.I.E.
- COSTA, A. (1770). *A Instrução Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional
- COSTA, A. da (1870). Decreto da Reforma da Instrução Primária de 16/8 de 1870, *Diário do governo*, nº 194.

- DEJOURS, C. (1993). Intelligence Pratique et Sagesse Pratique: deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation Permanente*, n° 116.
- DEJOURS, C. (1993b). *Travail, Usure Mental - De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris: Bayard Éditions. A 1ª edição data de 1980.
- DELEDALLE, G. (1995). *John Dewey*. Paris: P.U.F.
- DELORS, J. e al (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir - Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DEMAILLY, L. (1991). *Le Collège: crise, mythes et métiers*. Presses Universitaires de Lille.
- DER MAREN, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XIX, n° 1.
- DEROUET, J.- L. (1992). *École et Justice*, Paris: Éditions Métailié.
- DEROUET, J.-L. (1985). Le particulier et le général. (Pédagogie: espoirs et désillusions). *Raison Présent*, n° 71.
- DESNÉ, R (1974). A Filosofia francesa no século XVIII, in CHÂTELET, F. (Dir.de) (1974). *História da Filosofia - Ideias e Doutrinas - O Iluminismo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- DEUSDADO, Ferreira (1995). *Educadores Portugueses*. Porto: Lello & Irmão Editores.
- DOLL, W. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *J. Curriculum Studies*, vol. 21, n° 3.
- DOZ, A., (1994). Hegel et l'éducation, In HANNOUN e DROUIN-HANS (Dir. de) (1994). *Pour une philosophie de l'éducation*. CNDP/CRDP de Bourgogne.

- DUBAR, C. (1990). *La Formation Professionnelle*. Paris, Éditions la Découverte.
- DUBAR, C. (1991). *La Socialisation - Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colin.
- DUBAR, C.(1989). Vingt ans de formation continue en France – de l'utopie de la "deuxième chance" aux réalités contrastées de la gestion de l'emploi. *Éducation Permanente*, n° 98, Junho de 1989.
- DUBET, F. (1990). Action et Autoréflexion. In PHARO, P e L.QUÉRÉ (1990) (Dir. de). *Raisons Pratiques, I - Les Formes de l'Action - 1990*,. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- DUBET, F. (1994). *La Sociologie de l'Expérience*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUBOIS; P. (1994). Les philosophes dans le Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson, in H.HANNOUN (Org. de) (1994). *Pour une Philosophie de l'Éducation*. CNDP, CRDP de Bourgogne.
- DUHARCOURT, in ROUSSEAU, J.-J.. *Émile ou l'Éducation*. Paris: Larousse, s/d.
- DUMAZEDIER, J. (1989). Éducation Permanente Vingt Ans Après. *Éducation Permanente*, n° 100.
- DUMOCHEL, P (1992). Systèmes Sociaux et Cognition. In ANDLER, D. (Dir de) (1992). *Introduction aux Sciences Cognitives*. Paris: Gallimard.
- DUPONT , G. e F. REIS (1991). *Formation des Formateurs: problématique et évolutions*. Berlim, CEDEFOP.
- DURKHEIM, E. (1938). *L'Évolution Pédagogique em France. T. I*. Paris: Alcan.

- DURKHEIM, E. (1991). *A Divisão do Trabalho Social*, vol. II. 3ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- DURKHEIM, E.(1977). *Éducation et Société*. Paris: PUF, 3ª edição.. (A 1ª edição data de 1922).
- DURKHEIM. *Règles de la méthode sociologique*. Réédition, préface, Paris: PUF.
- ELIAS, N. (1993). *Engagement et distantiation*. Paris: Fayard.
- ENRIQUEZ, E. (1992). *L'Organisation en analyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ESPINOSA, B. (1954). *L'Éthique*. Paris: Gallimard.
- ESTÊVÃO, J. (1909). *Discursos*. Porto: Livraria Chardron.
- FABRE, M. (1994). *Penser la Formation*. Paris: P.U.F.
- FERNANDES, R. (1992). *O Pensamento Pedagógico em Portugal*, 2ª edição. Lisboa: Biblioteca Breve, Ministério da Educação.
- FERNANDES, R. (1993). *Uma experiência de formação de adultos na 1ª República - A Universidade Livre para a Educação Popular*. Lisboa: Edição da Câmara Municipal de Lisboa.
- FERRAND, J.Luc (1988). Quelques tendances actuelles d'évolution de la formation continue. *Éducation Permanente*, nº 96.
- FERREIRA, A. (1979). *Estudos de cultura portuguesa - Século XIX*, Lisboa: Moraes Editores.
- FERREIRA, Gomes. *Dicionário de Latim/Português*. Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, M. (1996). *Salvar os corpos, forjar as almas – contributo para uma análise da infância como construção social*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
- FERRY, G., (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.

- FESTINGER, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- FILOUX, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, n° 81, Out.-Nov.
- FORMOSINHO, J. (1987). Profissionalização em serviço – um projecto educativo de formação profissional de professores. *Psicologia*, V, 3.
- FORQUIN, J.-C. (1993). L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. *Revue Française de pédagogie*, n° 102.
- FOUCAULT, M. (1969). *L'Archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard.
- FOUREZ, G., (1994). *La Construcción del Conocimiento Científico*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- FRAISSE, P. e J. PIAGET (1972). *Tratado de Psicologia Experimental*, volume 1, 2ª edição. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.
- FRELAT-KAHN e P. KAHN (1990). Condorcet et l'idée de l'école republicaine in FRELAT-KAHN e P. KAHN, (Dir.de) (1990). *L'Éducation - Approches Philosophiques*, Paris: P.U.F.
- FRIEDBERG (1993). *Le Pouvoir et la Règle*. Paris: Seuil.
- GAGNÉ, R. M. (1974). Educational technology as technique, in ELLIOT W. EISNER AND ELIZABETH VALLANCE (eds.) (1974) *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, Cal.: McCutchan.
- GARFINKEL H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall, In., Englewood Cliffs.
- GAUTHIER, R.-A. (1973). *La Morale d'Aristote*. Paris: Presses Universitaires de France.

- GIDDENS, A (1996). *Novas Regras do Método Sociológico*: Lisboa, Gradiva. 2ª edição.
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Lisboa: Celta Editora.
- GIL, F. (1976). Razão e Escola: o que é (e não é) ensinável, in *Análise Social*, nº 47, Lisboa.
- GIL, F.(1979..). Para uma teoria do Ensino. *Raíz e Utopia*, nº 9/10.
- GOGUELIN (1994). *La Formation Continue des Adultes*, 4ª edição, Paris: P.U.F.. (1ª Edição: 1970).
- GOLDMAN, L. (1989). The Revolution in Education, *Educational Theory*, Winter, 1989, vol. 39, nº 1 (Board of Trustees of the University of Illinois).
- GOODSON, I. F. (1991). La construcción social del curriculum: posibilidades y ámbito de investigación da la historia del curriculum. *Revista de Educación*, num. 295.
- GOSPEL, H. L'évolution de la formation en apprentissage: une comparaison anglo-saxone, in *Formation et Emploi*, nº 46.
- GRÁCIO, R. (s/). *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte. (A 1ª edição data de 1968).
- GRAHAM, R. J. (1992). Currere and reconceptualism: the progress of the pilgrimage". *J. Curriculum Studies*, vol. 24, nº 1.
- GRAMSCI, A. (1974). *Obras Escolhidas*, Volume I. Lisboa: Editorial Estampa.
- GUINERET, H., (1994). Qu'est-ce qu'éduquer? Quelques réflexions à propos de l'Émile de Rousseau, in H.HANNOUN (Org. de) (1994). *Pour une Philosophie de l'Éducation*. CNDP, CRDP de Bourgogne.
- GURVITCH, G. (1966). *Les Cadres Sociaux de la Connaissance*. Paris: PUF.

- HABERMAS, J. (1976). *Connaissance et Intérêt*. Paris: Gallimard.
(Edição original alemã: 1968).
- HABERMAS, J. (1987). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70).
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo II, Madrid: Ed. Taurus.
- HABERMAS, J. (1993) *El Discurso Filosófico de la Modernidad* (reimpressão). Madrid: Taurus. (Edição original alemã: 1985).
- HABERMAS, J. (1995). *Sociologie & Théorie du Langage*. Paris: Armand Colin. (Edição original alemã: 1984).
- HAMELINE, D (1994a). Qu'est-ce qu'une idée pédagogique? in HANOUN, H. e A-M. DROUIN-HANS, (Dir. de). *Pour une Philosophie de l'Éducation*, CNDP/CRDP Borgogne.
- HAMELINE, D. (1975). Les universités et la formation des adultes. *Éducation Permanente*, n° 31.
- HAMELINE, D. (1985). . Le "praticien, l'expert et le militant". In BOUTINET, J-P, (1985) (Dir de). *Du Discours à l'Action*. Paris: L'Harmattan.
- HAMELINE, D.,(1994). L'École, le pédagogue et le professeur, in J. HOUSSAYE, (1994) (Dir. de). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Éditeur.
- HAMELINE, D.,(1994). L'Éducation et l'action sensée, in G. AVANZINI, (1994) (Dir. de). In *Sciences de l'Éducation : regards multiples*. Berne: Peter Lang.
- HAMILTON, D. (1981). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista de Educación*, n° 295.
- HAMILTON, D. (1989). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación. In

- SACRISTÁN, G. e PEREZ GOMEZ, (1989) (comp. de). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal S.^a
- HARDY, J. (1979), in ARISTOTE, *Poétique*. Paris: Société d'Édition "Les Belles Lettres", 1979.
- HARGREAVES, H. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Columbia University.
- HAZARD, P. (1974). *O pensamento europeu no século XVIII - De Montesquieu a Lessing*. Lisboa: Editorial Presença.
- HEGEL G.W.F., (1970). *Encyclopédie des Sciences Philosophiques I -La Science de la Logique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. (Tradução francesa de B. Bourgeois).
- HEGEL, G.W.F., (1994). *Discursos sobre a educação*, Lisboa: Edições Colibri, Faculdade de Letras de Lisboa.
- HEIDEGGER (1964). *Que significa pensar?*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- HERCULANO, A (1984). *Opúsculos III*. Lisboa: Editorial Presença. (Organização, introdução e notas de J. CUSTÓDIO e J.M.GARCIA.
- HOBSBAWM, E. (1996). *A Era dos Extremos*. Lisboa: Editorial Presença.
- HONORÉ, B. (1990). *Sens de la Formation, Sens de l'Être*. Paris:, L'Harmattan.
- HOSKIN, K. (1993). Foucault a examen,. in BALL, S. J. (1993) (Comp. de). *Foucault y la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- HOUSSAYE, J. (1987). *École et Vie Active: réussir ou s'adapter?* Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- HOUSSAYE, J. (1994). La Motivation, in HOUSSAYE, J. (1994) (Dir. de). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Éditeur.

- HOUSSAYE, J. (1994). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF Éditeur. (1^a Edição: 1993).
- HOUSSAYE, J., 1988. *Théorie et pratique de la formation scolaire: tome 1, Le triangle pédagogique, tome 2, Pratiques pédagogiques.* Berne: Peter Lang.
- HUBERMAN, M (1993). Enseignement et professionnalisme des liens toujours aussi fragiles. *Révue des Sciences de l'Éducation*, vol. XIX, n° 1.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants.* Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- HUSÉN, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje,* Barcelona: Ediciones Paidós.
- HUSSERL, E., (1976). *La Crise des Sciences Européennes et la Phénoménologie Transcendentale.* Paris: Gallimard.
- JAMESON, F. (1985). Posmodernismo y Sociedad de Consumo. In FOSTER, H. (1985) (Selec. de). *La Posmodernidad.* Barcelona: Ediciones Kairós.
- JANTSCH, E. (1980). L'interdisciplinarité: les rêves et la réalité. *Perspectives*, vol. X, n° 3. Paris: UNESCO.
- JARVIS, P. (1989). *Sociologia de la Educación Continua y de Adultos.* Barcelona: Editorial Cooperativa El Roure.
- JOBERT, G.(1989). Vingt Ans d'Éducation Permanente. *Éducation Permanente*, n° 98, Junho de 1989.
- KAHM, P. (1990). Emile et les lumières, in KAHN, P e al. Dir de. *L'Éducation - Approches Philosophiques.* Paris: P.U.F.
- KANT, E. (1947). *La Philosophie de l'Histoire.* Paris: Aubier.

- KHUN, Th. (1983). *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris: Flammarion. (Edição original: The University Of Chicago Press, Chicago, Illinois, U.S.A., 1962)
- KING, M. Bruce (1994). Locking ourselves in National Standards for the Teaching Profession. *Teaching and Teacher Education*, vol. X, nº 1.
- KOSIK, K. (1977). *Dialéctica do Concreto*. Lisboa: Dinalivro
- KUPERHOLC/ALAIN MOR (1993). *Developper des nouvelles formes de formation: Les systèmes flexibles*. Paris: Editions Liaisons.
- LABAREE, D. F. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to a Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, vol. 62, Nº 2.
- LADRIÈRE, P. (1990). La Sagesse pratique, in PHARO, P. e L. QUÉRÉ (1990) (Dir.de). *Les Formes d'Action*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- LAINÉ, A (1996). De l'histoire du sujet au sujet de l'histoire in Pratiques de Formation, nº 31. Paris: Université de paris VIII.
- LANGEVIN, P. (1974). *Pensamento e Acção*. Lisboa: Seara Nova.
- LAPASSADE, G. (1971). *Autogestion Pédagogique*. Paris: Gautier-Villars.
- LAROCHELLE, G (1995). *Philosophie de l'Idéologie - Théorie de l'Intersubjectivité*. Paris: PUF.
- LAUDER (1991). Education, Democracy and the Economy. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 12, nº 4.
- LEACH, E. (1985). Natureza/Cultura. *Enciclopédia EINAUDI*, Vol. 5, *Anthropos-Homem*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- LEFORGE, Yves (1979). Système de Production et Système d'Acquisition du Savoir. *Perspectives*, vol IX, nº 1. Paris: UNESCO.

- LERBET, G. (1995). *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris: Éditions Nathan.
- LERBET, G.(1986). Formation des Maîtres et Alternance, in *Les Sciences de l'Éducation et la Formation des Enseignants*. (Interventions du Colloque de 2, 3 et 4 de Décembre de 1986), GEP, 1988, Lisboa.
- LETHIERRY, H. (1994). Philosophie de l'École Normale, in HANOUN. H. e Anne-Marie DROUIN-HANS, (1994) (Dir. de). *Pour une Philosophie de l'Éducation*. CNDP/CRDP de Bourgogne.
- LIPOVETSKY, G. (1992). *Le crépuscule du devoir*. Paris: Gallimard.
- LOPES, A. e A RIBEIRO (1995). A construção de identidades profissionais docentes: comes tu ou começo eu?, in AFIRSE, VI Colloque Formation, Savoirs Professionnels Et Situations de Travail. Lisboa: FPCE.
- LOWYCK, J. (1988). Pensamientos y Rutinas del Profesor: una Bifurcación? (in ANGULO, L. M. V. (1988) (Org. de). *Conocimiento, Creencias y Teorias de los Profesores – Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Editorisal Marfil, S.A
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- MARX, K.(1981). III Manuscrit. *Oeuvres Philosophiques*, vol. II. Paris: Éditions Champ Livre. (Trad. do alemão por J. Molitor).
- MARX, K.,(1981). L'Ideologie Allemande. *Oeuvres Philosophiques*, vol. II. Paris: Éditions Champ Livre. (Trad. do alemão por J. Molitor).
- McNEIL, J. (1985). *Curriculum*. Boston-Toronto: Little, Rrown and Company.
- MEIRIEU, Ph. (1991). *Apprendre, oui...mais comment*. Paris: ESF éditeur. 7ª edição.

- MEIRIEU, Ph. (1994). L'émergence d'un nouveau discours pédagogique, in AVANZINI, G., (1994) (Dir. de). *Sciences de l'éducation: regards multiples*. Berne: Peter Lang.
- MEYER, M.(1991). Argumentação e questionamento, in CARRILHO, M. M. (1991) (Dir. de). *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MIALARET, G. (1978). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Edotores. (2ª edição; a 1ª edição portuguesa é de 1976, assim como a edição original francesa.
- MICHELI, G. (1990). Natureza. *Enciclopédia EINAUDI, nº 18 - Natureza, Esotérico/Exotérico*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda.
- MOISAN, A.(1995). Autoformation et organisation apprenante. *Éducation Permanente*, nº 122.
- MONACO, A. (1993): *L'Alternance école-production*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MORINI, Simona (1988). Teoria/Prática. *Enciclopédia EINAUDI, volume 10 - Dialéctica*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- MORROW, R. A. e C. TORRES (1997). *Teoria Social e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- MOSCONI, N. (1986). De l'application de la Psychanalyse à l'Éducation. *Révue Française de Pédagogie*, nº 75, Ab.-Mai.-Jun.
- MOSCOVICI, S. (1986). L'Ère des Représentations Sociales, in W. DOISE e A. PALMONARI (1986) (Dir. de). *Texte de Base en Psychologie - L'Études des Représentations Sociales*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé
- NÓVOA, A (1987). *Le Temps des Professeurs*. Volumes I e II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- NÓVOA, A. (1995). Formação de Professores e profissão docente. In NÓVOA, (1995) (Coord. de). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (1ª edição: 1992: Instituto de Inovação Educacional).
- NÓVOA, A. (1991). Os Professores: Quem são? Onde Vêm? Para onde vão?, in S. STOER (1991) (Org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – Uma Abordagem Pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.
- NÓVOA, A. (1996,b). L'Europe et L'Éducation: Analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. *Education in Europe*. Frankfurt. am Main: Peter Lang.
- NÓVOA, A. (1996). O IIE e a investigação educacional, in CAMPOS, B.P. (1996) (Org. de). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE.
- NÓVOA, A.(1991). Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores. *Formação Contínua de Professores*. Aveiro: Edição da Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A.(1992). A Reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores, in NÓVOA, A. e T. POPKEWITZ (1992) (Org. de). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- OGNIER, P. (1994). Le trou de mémoire de la laïcité scolaire, in HANOUN. H. e Anne-Marie DROUIN-HANS (1994) (Dir. de). *Pour une Philosophie de l'Éducation*. CNDP/CRDP de Bourgogne.
- ORTIGUES, E. (1987). Interpretação. *Enciclopédia Einaudi, 11 – Oral/ Escrito/ Argumentação*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- PAGÈS, M (1996). *Le travail d'Exister - Roman Épistémologique*. Paris: Desclée de Brouwer.

- PAGÈS, M. e al., (1984). *L'Emprise de l'organisation*. Paris: Presses Universitaires de France. 3^a edição).
- PAUL, J.-J.(1993). Les Relations entre Éducation et Marché du Travail: Quelques Réflexions Économiques. *Révue Française de Pédagogie*, n° 105, Oct.-Nov.-Déc.
- PÉQUIGNOT, B., 1990. *Pour une Critique de la Raison Anthropologique*. Paris: l'Harmattan.
- PEREIRA, M. Baptista (1982). O Iluminismo e a Secularização, in *O Marquês de Pombal e o seu tempo, tomo II, Revista da História das Ideias*. Coimbra: Instituto de História e Teoria das Ideias, Faculdade de Letras)
- PEREIRA, M. Baptista..(1967). *Pedro da Fonseca – I - o Método da Filosofia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et la pratique*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- PERRON, LESSARD e BÉLANGUER (1993). La professionnalisation de l'enseignement et la formation des enseignants: tout a-t-il été dit?. *Révue des Sciences de l'Éducation*, vol XIX, n° 1.
- PHARO, P. (1993. 144). *Le sens de l'action et la compréhension de l'autre*. Paris: L'Harmattan.
- PIAGET, J. (1969). *Psychologie et Pédagogie*. Paris: Éditions Denoel
- PIAGET, J. (1970). *Psychologie et Épistémologie*. Paris: Éditions Gonthier.
- PIATON, G. (1978). O Contributo da Psicologia e da Psicanálise para as concepções da educação escolar, in AVANZINI, G, (1978) (Dir.de). *A Pedagogia no Século XX*, 1º vol. Lisboa: Moraes Editores. (Ed. original: 1975).
- PINEAU, G. e LE GRAND, J.-L. (1993): *Les Histoires de vie*. Paris: PUF. Que sais-je?

- PINTO, C., I. BORGES e M. MATOS (1974). *Instituição Escolar;: que diálogo?*. Lisboa: Edição de "O Professor".
- PINTO, J. F. Cabral (1992). *Leituras de Habermas*. Coimbra: Fora do Texto.
- PINTO, J. F. Cabral (1996). *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*. Lisbo: Instituto Piaget
- POIRIER, J. e al. (1995). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- POLITZER, G., (1969). *Écrits II – Les fondements de la psychologie*. Paris: Éditions Sociales.
- POPKEWITZ, Th. (1989). Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas, in G. SACRISTÁN/PÉREZ GÓMEZ (1989) (Comp. de). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones Akal. (Edição original: POPKEWITZ, Th. (1977). The Latent values of the discipline centered curriculum, in *Theory and Research in Social Education*.
- POPKEWITZ, Th. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: some notes on its history, ideology, and potential. *Teaching and Teacher Education*, vol. 10, nº 1.
- POPKEWITZ, Th. S., (1994). *Sociologia Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Ediciones Morata, S.L. (Edição original americana: 1991).
- PRATT, D. *Curriculum, Design and Development*. San Diego, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- PRIGOGINE, I e I. STENGERS (1993). Sistema, in *Enciclopédia Einaudi*, nº 26, Lisboa, INCM)
- PRING, R. (1970). Philosophy of Education and Educational Practice. *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, 4.

- PUTNAM, (1987). *The many faces of realism*. Illinois: La Salle, Open Court.
- PUTNAM, H. (1992). *Razão, Verdade e História*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- QUEIROZ, Eça de, (1945). *Notas Contemporaneas*. Porto: Livraria Lello & Irmão.
- QUÉRÉ, L. (1993). Langage de l'action et questionnement sociologique, in QUÉRÉ (1993) (Dir. de). *La théorie de l'action - le sujet pratique en débat*. Paris: CNRS Éditions.
- RAMOS, Rui (1988). Culturas de alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104, 1988, 4º, 5º).
- REBOUL, O. (1981). *La philosophie de l'éducation*. Paris: P.U.F.
- REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: P.U.F
- RICOEUR, P, (s/d). *Do Texto à Acção- Ensaios de Hermenêutica II*. Porto: Rés Editora L.da.
- ROMAN, J. (1990). Hannah Arendt: l'éducation entre privé et public, in KHAN, P. e al. (1990) (Dir. de). *L'Éducation, Approches Philosophiques*. Paris: PUF, p. 220.
- ROUSSEAU, J.-J. (1971). *Oeuvres Complètes*, tomo 2. Paris: Seuil.
- ROUSSEAU, J-J (S/D). *Émile ou de L'Éducation* - Extraits - I , Paris: Larousse.
- SALOMON-BAYET, C. (1974). Jean-Jacques Rousseau, in CHÂTELET, F, (1974) (Dir.de). *História da Filosofia - Ideias e Doutrinas - O Iluminismo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- SANTOS, B.S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.

- SANTOS, B.S.. (1994). *Pela Mão de Alice - O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- SCHON, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. Londres: Temple Smith.
- SCHRIEWER, J. (1991). La construcción de la pedagogia científica - diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia, *Revista de Educación*, nº 226.
- SCHUTZ, A.. (1993). *La Construcción Significativa del Mundo Social*. Barcelona: Ediciones Paidós
- SCHUTZ, A.. (1994). *Le Chercheur et le Quotidian*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- SÉRGIO, A. (1971). *Ensaio*, Tomo I. Lisboa: Sá da Costa
- SÉRGIO, A. (1972). *Ensaio*, Tomo II. Lisboa: Sá da Costa
- SPENCER, H., (1885). *Les Premiers Principes*. Paris: Félix Alcan, Éditeur. (Tradução do inglês de M.E.Cazelles).
- SPERBER, D. (1990). Les Sciences Cognitives, les Sciences Sociales et le Matérialisme. In D. ANDLER, (1990) (Dir. de). *Introduction aux Sciences Cognitives*. Paris: Gallimard.
- STENGERS, I. (1993). *L'Invention des Sciences Modernes*. Paris: Éditions La Découvert.
- STENHOUSE, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*; (Londres, Heinemann, 1975), de que há uma tradição castelhana já em 3ª edição, (Madrid, Morata, 1993).
- STOER, S. A STOLEROFF e J.A CORREIA (1990). O Novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. Coimbra: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29.

- STOER, St. (1994). Construindo a Escola Democrática através do campo da recontextualização pedagógica. *Educação, Culturas e Sociedade*. Porto: Edições Afrontamento.
- STUFFLEBEAM, D. e A./SHINKFIELD (1987). *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Ediciones Paidós
- SUCHODOLSKI, B. (1976). *Teoria Marxista da Educação*. Vol. II. Lisboa: Editorial Estampa.
- TARDIF, M. (1993). Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation, in GOUTHIER, C. (1993) (Org. de). *Les savoirs des enseignants, que savent-ils?*, Québec: Éditions Logiques.
- TARDY, M. (1994). La Transposition Didactique. J. HOUSSAYE, (1994) (Dir. de). *La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: EFS Éditeur.
- THIERRY, P. (1990). Emile, Robinson et Marx. In FRELAT-KAHN e P. KAHN, (1990) (Dir.de). *L'Éducation - Approches Philosophiques*. Paris: P.U.F.
- THUDEROZ, Ch. (1995). Du lien social dans l'entreprise. *Revue Française de Sociologie*, XXXVI.
- THURLER (1992). Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques. L'Efficiencia de nos systèmes de formation, session 4, Sur la dynamique du changement. *Les systèmes de formation et leurs contextes*, Neuchâtel.
- THURLER, M.G (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme. *Revue Française de Pédagogie*, n° 109, Nov.-Dez.
- TITMUS, Colin (1982). Le rôle de l'État dans le développement de l'éducation des adultes en France et en Grande-Bretagne au XIX siècle. *Éducation Permanente*, 1982.

- TOCHON, F (1992). À quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants: Les cadres conceptuels de la recherche sur la connaissance pratique des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, n° 99.
- TORRES. C.A. (1994). Education and the archeology of consciousness: Freire and Hegel. *Educational Theory*. Fall 1994/vol. 44/n. 4, Board of Trustees/University of Illinois.
- UNESCO (1977). UNESCO et le développement de l'éducation des adultes. *Perspectives*. Paris: vol. VII, n° 2.
- USHER, R. e I. BRYANT (1992). *La Educación de Adultos como Teoria, Pratica e Investigación. El Triángulo Cautivo*. Madrid: Morata. (Original inglês: *Adult Education as Theory, Practice and Research. The Captive Triangle*, Routledge and Keagoan Paul London, 1989)
- VAIDEANU. G (1987). L'interdisciplinarité dans l'enseignement: un essai de synthèse. *Perspectives*, vol. XVII, n° 4. Paris: UNESCO
- VAN REIJEN, W. (1992). Labyrinth and Ruin: The Return of the Baroque in Post-modernity. *Theory, Clture & Society* (SAGE, London, Newbury Park and New Delhi), vol. 9.
- VARELA, F. (1988). *Connaître les Sciences Cognitives - Tendances et Perspectives*. Paris: Seuil, 1988
- VARELA, F. J., E. THOMPSON, E. ROSH, (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit - Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Éditions du Seuil.
- VELTZ P. e Ph. ZARIFIAN (1993). Vers de nouveaux modèles d'organisation. *Sociologie du Travail*, XXXV, n° 1, 1993.
- VERNANT, J.-P. (1958). Formas e Limites do Pensamento Grego, in VILHENA, V. de Magalhães, (1958) (dir. de). *Panorama do Pensamento Filosófico*, Vol.II. Lisboa: Edições Cosmos.

- VIAL, J. (1971). Le Magistrocentrisme, in DEBESSE, M e G. MIALARET (1971) (Org. de). *Traité des Sciences Pédagogiques*, 2. Paris: P.U.F.
- VICO, G. (1744). *La Scienza Nuova giusta l'edizione de 1744*, Laterza, Bari 1967
- VILLERS, G. (1996). Psychanalyse et phénoménologie. In *Pratiques de Formations*, n° 31. Paris: Université Paris VIII.
- VOLOVITCH, M. C. (1982). Quelques aspects importants du Catholocisme Social au Portugal entre 1890 et 1910. *Utopie et Socialisme au Portugal au XIX Siècle – Actes du Colloque*. Paris: 10-13 de Janvier 1979 – Fondation Calouste Gulbenkian, Centre Culturel Portugais, Paris, 1982.
- VYGOTSKY, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antidoto.
- WALLERSTEIN, I. e Al. (1996). *Para abrir as Ciências Sociais - Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- WEBER, M. (1992). *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos. (Primeira edição castelhana: 1985; edição dos textos originais em alemão: 1903, 1908).
- WEINER, B. (1970). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, n° 1.
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the Mind – A sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University.
- WIEL, G. (1978). Educação Permanente e educação escolar, in AVANZINI, G. (1978) (Dir. de). *A Pedagogia no Século XX – História contemporânea das ciências humanas*, 2º volume. Lisboa: Moraes Editores.

ZARIFIAN, Ph. (1996). *Travail et communication – Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*. Paris: Presses Universitaires de France.

ZEULI; J. (1994). How do teachers understand research when they read it?. In *Teacher & teacher Education*, vol 10, n° 1